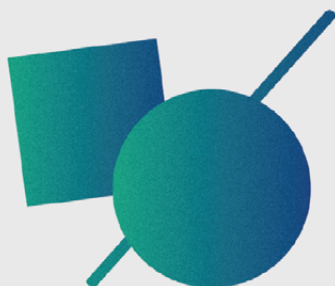


REDOBLAR LAS ESPERANZAS EN LA EDUCACIÓN

COMPENDIO EDUCACIÓN 2021-2024



Renato Opertti

OEI 

REDOBLAR LAS ESPERANZAS EN LA EDUCACIÓN

COMPENDIO EDUCACIÓN 2021-2024

ÍNDICE

Prólogo a cargo de Mariano Jabonero: Una mirada amplia y diversa sobre la educación en Iberoamérica	7
Introducción	13

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE REPIENSO PLANETARIO 27

Prólogo a cargo de Fernando M. Reimers	29
Prefacio a cargo de Julio Fernández Techera S. I.	31
Introducción	35
Enseñanzas del maestro Juan Carlos Tedesco y sus implicancias para pensar sobre el futuro	39
Una nueva generación de políticas públicas en educación	63
Echar luz sobre PISA	77
Progresar hacia una normalidad transformacional	99
Sobre el abordaje educativo de la pandemia	123
Sobre la educación en el mundo pos-COVID-19	141
Sobre temas candentes en educación	185
Sobre la transformación de la educación en Uruguay	245
Referencias bibliográficas	275

EL CURRÍCULO

EN MODO TRANSFORMACIÓN 291

Prólogo a cargo del Dr. Yao Ydo	293
Introducción	299
Apuntes para reconceptualizar el currículo	301
Diez pistas para repensar el currículo pospandemia	323

Sobre los sentidos y los contenidos de las transformaciones	355
Referencias bibliográficas	447

CONECTANDO IDEAS Y SENSIBILIDADES EN EDUCACIÓN 457

Prólogo a cargo de Mariano Jabonero	459
Sobre el debate de ideas	463
Sobre la transformación de la educación y del currículo	479
Sobre debates curriculares, saberes y disciplinas	505
Sobre sostenibilidad, educación y ciudadanía	537
Sobre temas complejos y polémicos	555
Referencias bibliográficas	621

SOBRE EDUCAR Y APRENDER PARA FUTUROS MEJORES 631

Prólogo a cargo de Mariano Jabonero	633
A modo de contextualizar debates de ideas y propuestas	637
Introducción	643
Sobre lo global y lo local	649
Sobre Iberoamérica, oportunidades y desafíos pendientes	707
Sobre pensar, educar y aprender	757
Hallazgos de PISA y la resiliencia de los sistemas educativos	809
A propósito de Meirieu y los educadores	835
Sobre las nuevas generaciones y los futuros de la educación en Uruguay	845
Referencias bibliográficas	865

Prólogo: Una mirada amplia y diversa sobre la educación en Iberoamérica

Secretario general de la Organización
de Estados Iberoamericanos (OEI),
señor Mariano Jabonero

El planeta vive tiempos turbulentos y disruptivos, de inciertos presentes y futuros, que interpelan el modelo civilizatorio actual. Quizás como nunca la humanidad se enfrenta a discutir y tomar decisiones duras y definitivas sobre la propia supervivencia y el desarrollo de la especie humana. No se trata sólo de abordar los temas asociados al cambio climático y a la pérdida de biodiversidad que, como se ha evidenciado, penalizan más severamente a los más vulnerables, sino de redefinir las propias bases de inclusión, convivencia y armonía entre los humanos y con la naturaleza.

No son novedad el desequilibrio y la injusticia en las relaciones entre regiones y países, así como entre personas, ciudadanos y comunidades. Seguir transitando el camino actual sin plantearse cambios profundos y universales, implica naturalizar las injusticias y las brechas y, además, condenar a las nuevas generaciones a un futuro insostenible y lúgubre.

Asimismo, los efectos regresivos de la pandemia COVID-19 fueron un duro recordatorio de la crudeza de las vulnerabilidades educativas y sociales que afectan a niños y niñas, adolescentes y jóvenes, así como de las injusticias intergeneracionales. Abrigamos la esperanza de que la comunidad internacional fueran conscientes de la necesidad de rever las bases civilizatorias y,

en particular, agendar el bienestar, el progreso y el desarrollo de las nuevas generaciones como un asunto prioritario.

A la luz de forjar nuevas bases civilizatorias, Iberoamérica tiene una oportunidad de repensarse como región fortaleciendo su impronta democrática, solidaria, cosmopolita, pacifista, de apertura al mundo y de compromiso férreo con mejorar la calidad de vida y de pensamiento de su gente. Somos una región esencialmente compleja, diversa y rica en ideas, sentimientos y realizaciones mancomunados en propósitos compartidos y resguardando las diferencias y las especificidades propias de cada país. En definitiva, unidad en la diversidad es lo que nos singulariza como región.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), como institución comprometida con el multilateralismo educativo y líder en la cooperación regional, tiene en su ADN tender puentes, fortalecer sinergias e implementar iniciativas que contribuyan a que Iberoamérica repiense sus bases de desarrollo, inclusión y cohesión, sustentado en la democracia y en el apego a una concepción comprensiva y vinculante de los derechos humanos. Nuestro valor agregado como OEI yace en la búsqueda incesante de los consensos entre los gobiernos en la región basada en una voluntad de hacer que la cooperación suceda, articulando iniciativas con gobiernos nacionales y locales, la sociedad civil, la academia, el sector privado y las comunidades, así como forjando alianzas sostenibles con otros organismos internacionales regionales y globales.

La OEI desarrolla una agenda programática ambiciosa en torno a la Educación, la Cultura, la Ciencia, la Democracia y los Derechos Humanos con el objetivo de forjar

una nueva generación de políticas públicas orientadas a cementar la formación de las nuevas generaciones para un mejor presente y futuro. Hoy por hoy, el porvenir está interpelado por la insostenibilidad planetaria de los modos de convivencia y de desarrollo, así como también por los déficits y las brechas sociales en la adquisición de las alfabetizaciones fundacionales, ciudadanas, digitales y socioemocionales que son condición sine qua non para que el alumnado ejerza su pensamiento autónomo, creativo, solidario, y sean libres.

Resulta perentorio fortalecer la convocatoria a diversidad de instituciones y actores, incluidas las élites gobernantes, para dialogar genuinamente sobre educación y dar cuenta de sus impactos significativos y sostenibles en el bienestar y el progreso individual y colectivo, espiritual y material de la sociedad. Se trata de argumentar, avanzar y evidenciar el valor agregado de concepciones intergeneracionales, intersectoriales e interinstitucionales de la educación como derecho humano, bien común y base insoslayable de la concreción de imaginarios de sociedad más democráticos, justos e inclusivos.

La agenda programática de la OEI pone foco en la producción, diseminación y discusión de conocimientos que contribuyen a nutrir el pensamiento y el accionar colectivo regional desde la más amplia diversidad de temas, enfoques y contenidos. La producción plural de conocimientos de alto nivel es un buque insignia de la OEI para generar consensos más que unanimidades, y ahondando en la complejidad de los temas sin cortapisas.

El compendio «Educación 2021-2024 Redoblar las esperanzas en la educación», escrito por Renato Opertti, que es el actual

presidente del Consejo Asesor de la OEI, constituye un aporte fundamental y generoso al debate de ideas y propuestas en la región desde una visión transformadora de la educación y de los sistemas educativos. El compendio invita a un viaje pos-coronavirus, que se nutre de cuatro libros, elaborados entre el 2021 y 2024, y que hurga en una perspectiva de educación comparada a nivel global y local.

Opertti realiza un esfuerzo paradigmático por conectar con sentido ideas, sensibilidades, temas, enfoques, estrategias y prácticas que, en su conjunto, redoblan las esperanzas sobre el valor de la educación. Desde la convicción, la argumentación y la evidencia, enmarcados en un multilateralismo educativo, propone pensar y accionar juntos, como región y países, algo que la OEI apoya y promueve. Claramente Opertti opta por una visión de la educación de puertas abiertas a diversidad de corrientes y enfoques, y busca acercar diferentes posicionamientos programáticos.

Como explica el propio autor, el compendio se articula en torno a 10 ideas fuerza que abogan por resignificar los sentidos, propósitos, contenidos y estrategias educativas en la política, las políticas públicas, la ciudadanía y la sociedad en su máxima expresión de pluralidad y diversidad. Entre otras ideas fuerza, Opertti propone una educación transformacional de calibre y compromiso planetario; una educación movida por el propósito de formar seres libres y pensantes; una educación universalista y humanista incluyente de lo que es común y diverso; una educación que apunte la diversidad de las inteligencias humanas para direccionar las tecnologías; una educación que promueva la empatía, la solidaridad y el compromiso intergeneracional; y una educación iberoamericana asentada en la unidad de propósito y acción y en resguardar su diversidad.

El compendio fortalece a la OEI en el desempeño de sus roles de mediador y productor de conocimiento en la región, y por eso agradecemos la generosidad de Renato de permitirnos la edición conjunta de estos cuatro libros. Se trata, sin duda, de un material de referencia para la comunidad educativa de la OEI con el objetivo de seguir fortaleciendo el diálogo y la construcción colectiva en torno a repensar la educación. El compendio no advoca por corriente, enfoque o modelo alguno, sino que busca compartir ideas, hojas de ruta y experiencias para que cada país forme su propio conjunto de ideas fuerza y transite sus propios caminos.

Introducción

El compendio se compone de cuatro libros producidos entre el 2021 y 2024. Estos son: “La educación en tiempos de repienso planetario” (2021); “El currículo en modo transformación” (2022); “Un viaje por la educación en tiempos de transformación. Conectando ideas y sensibilidades en educación” (2023); y “Un viaje por la educación en tiempos de transformación. Sobre educar y aprender para futuros mejores” (2024).

El hilo conductor del compendio yace en argumentar que la aspiración de forjar sociedades mejores va a requerir siempre de la educación como un cimiento insoslayable. No es nuevo argumentar en torno a la relevancia de la educación en forjar el desarrollo de la persona, la ciudadanía, las comunidades y la sociedad en su conjunto, o sobre su rol insustituible en cimentar democracia, inclusión, justicia, igualdad, bienestar, desarrollo y convivencia.

Lo que sí parece ser preocupante es que dicha relevancia sea objeto de descréditos, crispaciones y enfrentamientos entre “bandos opuestos” sin que se converse efectivamente sobre educación, o en todo caso, la educación sea vista como instrumental a fines ajenos a su razón de ser y esencia, y quede acotada a titulares, adjetivaciones y simplismos sin sustento programático.

O alternativamente, se entienda que la educación resulta de la sumatoria de iniciativas, planes, programas e intervenciones sin visiones de conjunto que le confieren sentido, rumbo, contenido y proyección. Ambos derroteros llevan a un desdibujamiento de la relevancia y potencialidad de la educación en la sociedad, a pérdidas de influencias y de crédito en las agendas de las políticas públicas, y a frustraciones

crecientes sobre sus impactos en los órdenes individuales y colectivos de la vida.

El compendio busca argumentar sobre los sentidos de la educación, así como sobre sus propósitos, contenidos, estrategias y espacios de intervención que contribuyan a posicionar la educación como cimiento de un nuevo *modus civilizatorio* que aspire a forjar futuros mejores y sostenibles para las generaciones futuras.

Ya no se trata solo de transformar, reformar o ajustar la educación, sino esencialmente de visualizarla como una de las vías más potentes, confiables y sustantivas de sembrar futuros alternativos a un planeta y mundo actual que reproduce a pasos agigantados su propia insostenibilidad en lo político, social, cultural, afiliatorio, económico, territorial, ambiental y relacionado al cambio climático.

El calado de cambios a imaginar y concretar para cimentar futuros mejores tiene que necesariamente conectar con los logros, y las deudas pendientes del pasado y del presente para así poder avanzar en un movimiento intergeneracional dialoguista, solidario, justo y cohesivo, y generar las confianzas necesarias para asumir responsabilidades mutuas, vinculantes y equilibradas entre generaciones de cara a cimentar futuros.

El compendio se articula en torno a 10 ideas fuerza que abogan por resignificar los sentidos, propósitos, contenidos y estrategias educativas en la política (*politics*), las políticas públicas (*policy*), la ciudadanía y la sociedad en su máxima expresión de pluralidad y diversidad. El lector podrá identificarlas, interpelarlas, afinarlas o desecharlas, así como identificar otras ideas fuerza que emergen de los cuatro libros, o de las propias surgidas de sus reflexiones.

El desafío que les proponemos es armar su propia rompecabezas de ideas fuerza que permita avanzar en delinear agendas potentes y realizables de cambios sociales y educativos. Tamaño compromiso colectivo que nos compromete

como humanidad y como región iberoamericana, y como ciudadanas y ciudadanos a pie en cada uno de los países de la región iberoamericana.

Las 10 ideas fuerza son: (1) una educación transformacional de calibre y compromiso planetario; (2) una educación movida por el propósito de formar seres libres y pensantes; (3) una educación de roles complementarios y vinculantes sustentada en el progreso social; (4) una educación universalista y humanista incluyente de lo que es común y diverso; (5) una educación que bregue por conectar enfoques, piezas de conocimiento y espacios de aprendizajes; (6) una educación ciudadana glolocal asentada en el respeto irrestricto a los derechos humanos; (7) una educación que visualice al currículo y pedagogía como procesos localizados de cambio cultural y social; (8) una educación que apunte la diversidad de las inteligencias humanas para direccionar las tecnologías; (9) una educación que promueva la empatía, la solidaridad y el compromiso intergeneracional; y (10) una educación iberoamericana asentada en la unidad de propósito y acción y en resguardar su diversidad. Sumariamente hacemos referencia a lo que implica cada una de las 10 ideas fuerza.

1. Una educación transformacional de calibre y compromiso planetario que implique:

- asumir la transformación de la educación y de los sistemas educativos como un prometedor movimiento social, glolocal e intergeneracional sustentado en la escucha respetuosa, de construcción positiva y de puertas vaivenes, entre política, sociedad, jóvenes y educación;
- reafirmar a través de la educación la conciencia global respecto a que los humanos nos necesitamos mutuamente para hacer sostenible nuestra vida en el planeta en armonía tensional con la naturaleza;

- tomar conciencia que los cambios disruptivos, identificados como exponenciales, sistémicos, profundos e impredecibles, y que afectan las identidades de las personas, de las y los ciudadanos, y de las comunidades, así como los ciclos de vida, formación y trabajo de varias generaciones a la vez, son indicativos de la insostenibilidad de los estilos de vida predominantes que pone en riesgo la supervivencia y el desarrollo de la especie humana;
- fortalecer la confianza, empatía, colaboración y solidaridad intergeneracional es clave para sentar las bases de un renovado orden de convivencia planetaria, permeada por una concepción multidimensional de la sostenibilidad y estimulado por un multilateralismo educativo convocante y propositivo que genere confianza y empatice con las realidades locales;
- una visión de conjunto sobre los temas que hacen al bienestar y el desarrollo de las personas, las y los ciudadanos, y las comunidades, así como sobre los derechos humanos y de la democracia como modus de vida, emerge como temas saludablemente prioritarios en las agendas globales – emblemáticamente la Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible aprobada por los estados miembros de la UNESCO en el 2023 – y regionales - Red Iberoamericana de Derechos Humanos y para la Ciudadanía Democrática, liderada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); y
- el aprendizaje intergeneracional —de niños y niñas, adolescentes y jóvenes a madres y padres— puede cumplir un rol significativo en el combate de la crisis climática, reparar sus injusticias, y progresar hacia renovadas formas de cooperación y solidaridad basada en una interdependencia más simétrica y justa entre regiones y países.

2. Una educación movida por el propósito de formar seres libres y pensantes que implique:

- reconocer que la persona alumno es una totalidad que se conforma por aspectos biológicos, psicológicos, antropológicos y sociológicos;
- fortalecer en las y los alumnos, la adquisición de las competencias fundacionales - lenguas, culturas y comunicaciones, STEAM (por sus siglas en inglés Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemática) – y socioemocionales – que son la base insoslayable para una formación integral y balanceada de la persona, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo del pensamiento libre, autónomo, íntegro, disruptivo, interpelante, solidario y futurista;
- ejercer la libertad sin ataduras por las y los alumnos, munidos de las referencias y los conocimientos para poder cuestionar los negacionismos, los prohibicionismos, las cancelaciones y los relativismos exacerbados que minan la convivencia y la democracia;
- formar en una visión amplia y plural del conocimiento, en la que se aprecie la diversidad de sus orígenes ancestrales, usos y potencialidades, a fin de calibrar su relevancia para cimentar estilos de vida sostenibles;
- promover los diálogos entre los saberes enseñados y aprendidos con el objetivo de ayudar a las y los alumnos a descryptar la complejidad del mundo, fortalecer los cimientos de la democracia y la convivencia, preparar para una vida de oportunidades, promover la inclusión de los diferentes y apreciar la diversidad, fisurar jerarquías sociales regresivas, contribuir a una sociedad de cercanías y alentar la apertura hacia los demás;
- incluir a cada persona implica reconocer que la diversidad es múltiple e interconectada- individual, cultural, de género, social, identitaria y territorial – y que el potencial

de aprender y de desarrollarse de cada alumna o alumno está mediado por la evolvente interacción entre factores genéticos, ambientales y atinentes a la política pública; y

- apreciar la singularidad de las y los alumnos como seres especiales y sin rótulos que no se contraponen a que los procesos de aprendizaje tienen rasgos comunes con relativa independencia de las características de cada uno de ellos marcado esencialmente por lograr su atención, la retroalimentación recíproca educador – alumno y la consideración del error como fuente insoslayable de aprendizaje.

3. Una educación de roles complementarios y vinculantes sustentada en el progreso social que implique:

- integrar los roles de la educación como política cultural, social, ciudadana, comunitaria, económica y de familias orientado a formar unitariamente en competencias y conocimientos para el ejercicio de los derechos humanos y la democracia, así como para renovados modos de convivencia, inclusión, protección social, prevención y cuidados en salud, producción, trabajo, comercio, desarrollo, movilidad, recreación y bienestar;
- advocating y argumentar por una educación respetada y jerarquizada en el cerno de las políticas públicas, sustentada en la simbiosis entre propósitos, programas, gobernanza, gestión y financiamiento; y
- las sinergias entre educación y el conjunto de las políticas públicas implica potenciar los enfoques intersectoriales, interinstitucionales, interseccionales e intergeneracionales como un todo entrelazado a través de acuerdos, pactos o contratos sociales que prioricen el bienestar y el cuidado de las y los alumnos, y de las y los educadores, así como el entendimiento y la cooperación entre los mismos, las comunidades educativas, las familias y las comunidades.

4. Una educación universalista y humanista incluyen- te de lo que es común y diverso que implique:

- fortalecer rol insoslayable del estado en garantizar el derecho a la educación que comprende el derecho en sí mismo a la educación como bien común global, el derecho a aprender, el derecho a conocer múltiples perspectivas que se nutren de la interdependencia entre conocimientos locales y globales, y el derecho a la conectividad gratuita en educación;
- bregar por valores y referencias universales que a la vez de reafirmar una humanidad compartida permita la apreciación y el respeto recíproco de la diversidad de las personas y los particularismos de las comunidades;
- abogar por la complementariedad entre los valores de libertad, justicia, inclusión, cohesión, excelencia, equidad, solidaridad, cooperación y convivencia como ejes transversales de formación;
- ahondar en que la educación tenga igualdad equivalente de sentido y relevancia para diversos colectivos y personas;
- potenciar las diversidades y combatir las inequidades para lograr más y mejores aprendizajes; y
- congeniar la defensa de lo propio con el respeto de lo ajeno, así como la realización personal y la solidaridad con los más vulnerables.

5. Una educación que bregue por conectar enfoques, piezas de conocimiento y espacios de aprendizajes:

- el para qué, el qué, el cómo, dónde y cuándo de educar, aprender y evaluar en el marco de una visión educativa unitaria y potente;
- el currículo, la pedagogía, la didáctica y la evaluación a efectos de potenciar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación;

- las cogniciones y las emociones;
- la razón y los sentimientos;
- el cuerpo, el cerebro, la mente y el espíritu;
- el placer y el esfuerzo por saber;
- las humanidades, las ciencias y las tecnologías permeadas por un pensamiento ético potente;
- el aprender a aprender, ser, conocer, hacer, y vivir juntos apreciando la diversidad y las diferencias;
- los diálogos entre disciplinariedad, inter y transdisciplinariedad para abordar la complejidad de realidades y temas;
- las interdependencias entre el bienestar individual y colectivo como brújula de la educación; y
- la presencialidad y la virtualidad bajo modos educativos híbridos.

6. Una educación ciudadana glolocal asentada en el respeto irrestricto a los derechos humanos que implique:

- visualizar a la formación ciudadana como medular a los debates sobre la sostenibilidad cultural, política, social y económica, reconociendo la diversidad de afiliaciones, tradiciones y estilos de vida;
- integrar las dimensiones de educación civil (pluralidad, diversidad, tolerancia y convivencia) y cívica (historia, política y democracia) en el marco de una visión intergeneracional de formación ciudadana democrática;
- transversalizar la educación ciudadana al conjunto de las áreas de conocimiento y disciplinas que conforman el currículo, y con foco en ligarla al desarrollo de las competencias fundacionales y socioemocionales;
- ponderar las interdependencias entre libertad e igualdad en el ejercicio glolocal de la ciudadanía;
- congeniar la conducción central del Estado que orienta a los centros educativos en cuanto a definir los para qué y

los qué de la formación ciudadana, mientras que los mismos son empoderados para asumir la responsabilidad en su localización en cada comunidad; y

- promover talleres de filosofía, desde la infancia, concebidos como espacios de formación ciudadana democrática donde las y los alumnos formulan preguntas, reflexionan y discuten sobre diversidad de ideas, y se toman el sabio tiempo de entrar en resonancia con uno mismo, con los otros, el mundo y las obras.

7. Una educación que visualice al currículo y pedagogía como procesos localizados de cambio cultural y social que implique:

- enmarcar el currículo dentro de los principios, políticas, objetivos, contenidos y estrategias educativas que contribuyan a transformar la vida de las personas y las comunidades;
- legitimar y sostener el currículo a través de los diálogos, los acuerdos y las construcciones colectivas que involucren diversidad de actores e instituciones de dentro y fuera del sistema educativo;
- visualizar el currículo como un instrumento potente político, de la política educativa y técnico que conecta el para qué, el qué, el cómo, el cuándo y el dónde de educar, aprender y evaluar a la luz de los imaginarios de sociedad perseguidos;
- pregonar una visión transformacional del currículo y la pedagogía sustentada en seis dimensiones: (i) sociocultural de alineamiento entre los imaginarios educativos y societales; (ii) holística que promueva la formación integral y el bienestar de la persona alumno y alumna; (iii) sistémica que hermane al currículo y a la pedagogía como instrumentos de la política educativa; (iv) comprensiva que medie entre las intencionalidades de las políticas

educativas y las prácticas efectivas; (v) orientada por la diversidad de las expectativas y necesidades de las y los alumnos; y (vi) apropiada por las y los educadores como los principales tomadores de decisiones de los sistemas educativos en las aulas;

- profundizar en una serie de pistas a efectos de concretar una visión transformacional del currículo y la pedagogía: (i) comprender y visibilizar a las generaciones más jóvenes; (ii) combatir los factores
- relacionados con la vulnerabilidad; (iii) ahondar en el entendimiento
- entre los centros educativos y las familias; (iv) asumir una educación glolocal; (v) poner foco en la persona alumna y alumno; (vi) fortalecer las sinergias entre valores; (vii) encariñarse con la diversidad; (viii) potenciar la libertad de las y los alumnos, y de las y los educadores; (ix) progresar hacia la hibridación de la educación; y (x) inspirar afecto hacia los educadores; y
- promover currículos flexibles, personalizados y empáticos que estimulen a las y los alumnos a elegir qué explorar y en qué profundizar en conformidad con sus intereses, lo que conlleva tomar iniciativa, apropiarse y responsabilizarse por lo que los entusiasma y convoca.

8. Una educación que apunte la diversidad de las inteligencias humanas para direccionar las tecnologías que implique:

- apuntalar el potencial de inteligencia propio de cada alumna o alumno que resulta de comprender sus motivaciones, intereses, circunstancias y capacidades, así como de profundizar en que las capacidades humanas son el resultado de interacciones evolutivas entre los genes, el cerebro y la diversidad de estímulos;

- diferenciar los sistemas de inteligencia artificial que resuelven problemas en abstracto sobre la base de una serie de criterios y reglas dados, de la inteligencia humana que problematiza situaciones teniendo en cuenta un conjunto de elementos que no solamente hacen o se reducen a la aplicación de criterios prefijados;
- posicionar a las tecnologías como un pilar de la formación integral de la persona que puede estimular el ejercicio de la libertad, el pensamiento autónomo, la creatividad y la resiliencia, así como facilitar trabajar con otros en aras de lograr objetivos comunes – comúnmente conocido como inteligencia social;
- abonar una concepción amplia de las tecnologías como recursos curriculares, pedagógicos y docentes, que ayudan a personalizar las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones sobre la base que las y los alumnos se involucren activamente en sus aprendizajes y asuman responsabilidad por los mismos;
- ponderar, integrar y usar los herramientas de la IA tomando en cuenta las mediaciones educativas —institucionales, curriculares, pedagógicas, didácticas y docentes— juntamente con las éticas, culturales y sociales;
- fortalecer la capacidad de juzgar los procesos de abstracción que realizan los dispositivos tecnológicos desde posicionamientos éticos que fortalezcan la libertad y la autonomía de pensamiento de las y los alumnos, y de las y los educadores;
- triangular conocimientos, enfoques, ideas y datos que ayuden a las y los alumnos a abrigar opiniones fundadas en evidencia, y a tomar conciencia de los eventuales usos espurios de la inteligencia artificial;
- profundizar en la comprensión y usos de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) para explorar respuestas frente a los desafíos de fortalecer la sostenibilidad desde una

- concepción multidimensional; y
- profundizar en la alfabetización en inteligencia artificial en lo que refiere a: (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.

9. Una educación que promueva la empatía, la solidaridad y el compromiso intergeneracional que implique:

- velar por el bienestar y la salud mental de las y los alumnos, y de las y los educadores, como condición sine qua non de relaciones positivas y de procesos efectivos de enseñanza y de aprendizaje, y de apoyarlos como coagentes de la educación y codesarrolladores del currículo;
- fortalecer la pedagogía relacional que implica la influencia, la retroalimentación y el aprendizaje mutuo entre las y los educadores y los y los alumnos;
- apreciar a las y los jóvenes como protagonistas de primera línea en su condición de socios de los procesos de cambio;
- ahondar en las cinco dimensiones complementarias del rol de las y los educadores: (i) referente, guía y facilitador; (ii) visionario, pasional y amante del conocimiento; (iii) versátil, abierto de cabeza y global; (iv) proactivo y autónomo, y (v) pensador y hacedor;
- estimular el ida y vuelta permanente entre las referencias, las vivencias y las prácticas de las y los alumnos, y las y los educadores;
- comprometer y entusiasmar a las nuevas generaciones a efectos de cimentar una renovada forma de entender y de actuar en la sociedad; y
- repensar los ciclos educativos, así como los formatos,

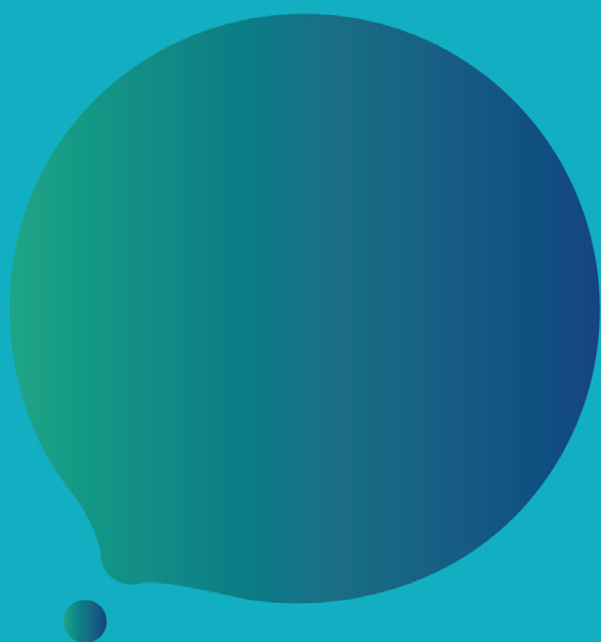
tiempos y contenidos de instrucción con vistas a priorizar las oportunidades, así como las progresiones personalizadas del aprendizaje de las y los alumnos.

10. Una educación iberoamericana asentada en la unidad de propósito y acción y en resguardar su diversidad que implique:

- asumir que 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 van a impactar en gran medida en el bienestar y desarrollo de las generaciones futuras;
- forjar un renovado acuerdo, pacto o contrato social que congenie lo nacional y local, abierto al mundo y, a la vez, atento a los contextos, las culturas y las sensibilidades de cara a redefinir las bases de futuros mejores y sostenibles sustentados en una ciudadanía democrática y activa;
- advocating por una nueva generación de políticas públicas que miren más a los futuros a forjar que a trabarse en discusiones crispadas sobre el pasado y el presente que alimentan el divisionismo, y que nos alejan de una Iberoamérica cuidadosa de su unidad y respetuosa de su diversidad;
- encarar decididamente tres órdenes de situaciones que afectan a América Latina y el Caribe en su conjunto – calidad altamente deficitaria de los aprendizajes en lengua materna, matemáticas y ciencia; las brechas sociales en los logros de los aprendizajes que se entienden como inaceptables e intolerables; y la proporción marginal de alumnos destacados – cuyos impactos comprometen seriamente la realización de imaginarios de sociedades sostenibles, democráticos, inclusivos y justos; y
- seguir avanzando en la búsqueda de respuestas frente a

tres órdenes de desafíos: (i) forjar 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 (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 cimientos de futuros mejores y más sostenibles para las generaciones futuras.

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE REPIENSO PLANETARIO



Renato Opertti

OEI 

Prólogo

Fernando M. Reimers*

La pandemia del COVID-19 disrumpió el funcionamiento de las sociedades todas, incluido el de los sistemas educativos. Las políticas de contención de la propagación del virus limitaron la congregación de personas en un mismo espacio físico. Estas políticas crearon un importante desafío para la educación, que llevó a profesores y a estudiantes a intentar formas alternativas de seguir estudiando y enseñando, apoyándose en tecnologías diversas, desde materiales impresos hasta radio, televisión y plataformas digitales.

Tal disrupción en las formas habituales de entrega del servicio educativo creó la ocasión para repensar qué era necesario aprender y enseñar y qué había que priorizar en el contexto de esta pandemia. Además, la vinculación más directa de las familias con los aprendizajes escolares de sus hijos, que en este contexto ocurrieron en casa, generó un interés más amplio en la labor de la escuela, tanto en lo que en ella se enseña como en la manera en que se hace.

Estas condiciones abren, quizás como nunca, una oportunidad para volver la mirada al sentido de la escuela: a sus fines, a los medios que utiliza para lograrlos y al papel que cumplen los diversos participantes (estudiantes, maestros, familias, administradores educativos y otros agentes) en preparar a las nuevas generaciones para que participen con eficacia en las esferas cívicas, sociales y económicas, de manera que puedan contribuir a mejorar el mundo.

Este libro de Renato Opertti ofrece un estimulante y valioso análisis sobre el presente y el futuro de la educación. Escrito en parte durante la pandemia, es claro que la profunda crisis educativa que esta generó está en el pen-

samiento de Renato, así como también lo está la preocupación por que la escuela contribuya a *construir mejor*. En las páginas de este libro encontrará el lector una perspectiva lúcida y refrescante, comprometida con una escuela que contribuya a avanzar hacia sociedades más incluyentes, libres y sustentables.

¿Para qué educar? Esta importante pregunta lo es aún más en estas difíciles circunstancias en que la pandemia ha revelado las enormes fragilidades de los sistemas educativos y de las sociedades. Al necesario diálogo para responder a esta pregunta, las ideas que Renato Opertti comparte en este libro aportan luz y esperanza.

* Profesor de la Fundación Ford de la Práctica en Educación Internacional. Director de la Iniciativa Global de Innovación Educativa y del Programa de Política Educativa Internacional de la Universidad de Harvard.

Prefacio

Julio Fernández Techera S.I.*

Llevábamos treinta años sumidos en un intenso debate sobre la situación y el futuro de la educación en todo el mundo. Estábamos cuestionando modelos que tuvieron una larga vigencia, pero que no eran capaces de atender a todos, asumiendo diversidades de distinto signo. Parecía que se iban logrando consensos, que las experiencias innovadoras se multiplicaban en las organizaciones educativas. Éramos capaces de ver el futuro como imprevisible, pero comenzábamos a ser capaces de poder diseñar modos y proyectos educativos suficientemente flexibles como para responder a ese porvenir cambiante. Sin embargo, en marzo de 2020 llegó la pandemia universal del COVID-19 y pareció que empezábamos de nuevo.

Nunca en la historia de la humanidad un fenómeno afectó de manera tan sincrónica e inmediata la realidad de toda la población del planeta. Nunca se habían tenido que suspender todas las clases presenciales del mundo por tiempo indefinido, aterrorizados por una enfermedad desconocida. Cuando pensamos en la peste negra, en las epidemias de cólera, en las grandes guerras, incluso las mundiales del siglo xx, o en la gripe española de 1918, fenómenos que tuvieron un amplio impacto geográfico y temporal, es posible distinguir tiempos de expansión, que van de semanas a años, lugares afectados fuertemente, otros que los sufrieron de manera acotada y otros en los que prácticamente no los vivieron. La pandemia de 2020 fue completamente distinta. En pocos días prácticamente todo el mundo estuvo afectado y el impacto en educación fue generalizado. Lo paradójico de la situación creada, en diversos ámbitos, pero concretamente en el educa-

tivo, fue que, a diferencia de pandemias, guerras y catástrofes que en el pasado afectaron áreas del mundo, esta situación global de emergencia sanitaria no significó en muchos países del mundo, quizás la mayoría, una suspensión de la actividad educativa. Gracias a las tecnologías informáticas, cientos de millones de estudiantes en todo el mundo pudieron continuar aprendiendo, y cientos de miles de docentes pudieron seguir enseñando. La pandemia afectó fuertemente el proceso educativo, pero no lo suspendió. Lo condicionó negativamente en algunos aspectos, porque se dio en condiciones de aislamiento, de imprevisión, de miedo y estrés, pero también lo condicionó positivamente porque dinamizó procesos de incorporación de nueva tecnología al quehacer docente, que en muchos lugares e instituciones se iban llevando adelante con parsimonia y grandes resistencias. La pandemia terminó transformándose en un montón de desafíos que tenían que ser abordados y solucionados creativa y rápidamente.

¿Podemos decir, entonces, que la emergencia sanitaria del COVID-19 ha sido positiva para la educación? Como siempre, la respuesta es compleja y abierta a la libertad y creatividad de la humanidad. Aún es pronto para saber cuánto y de qué manera la respuesta de docentes y sistemas durante la pandemia impactará el desarrollo de la educación de los próximos años. Hay respuestas coyunturales, que, por buenas y atinadas que sean, no terminan de consolidarse estructuralmente. Tampoco sabemos si la humanidad querrá recordar lo vivido en estos años o, como después de la gripe española de 1918-20, optará por borrarla de su memoria colectiva y hacer como si no hubiese ocurrido. Fueron muchos más los muertos de la gripe española que los de la primera y la segunda guerras mundiales, pero nadie los recordaba, ni hay monumentos en las capitales que los evoquen. El poder del olvido, sobre todo cuando se ha sufrido, es muy grande.

Renato Opertti, en el libro que presentamos, y que estaba

escribiendo desde antes de la pandemia, ha decidido aprender de lo vivido, reflexionar sobre ello e incorporarlo al profundo debate sobre educación al que hacíamos referencia al comienzo. Las respuestas a la crisis educativa que planteó el COVID-19 no fueron uniformes. No todos los niños y jóvenes del mundo que la sufrieron fueron atendidos de la misma manera. El proceso de inclusión en muchos lugares vivió fuertes retrocesos; el compromiso de los diversos Estados en este proceso fue muy desigual. Por ese motivo Opertti, escribiendo al mismo tiempo que vivíamos la pandemia, va retomando los temas, reviéndonlos y dándoles el lugar que deben tener en este debate. Su aporte, como siempre, es sesudo, profundo y comprometido. Tiene en cuenta la reflexión teórica sobre la educación y sus implicancias, pero también lo concreto que debe traducirse en políticas públicas, multilaterales y globales, que hagan posible una educación para todos: equitativa, integral, inclusiva y respetuosa de cada ser humano.

Es un honor poder prologar este libro de Renato que invita al debate, que nos obliga a pensar en términos globales y locales, y que, en el acuerdo o el desacuerdo, se compromete con la educación y con los implicados en ella, que es toda la sociedad civil y no solo los docentes y estudiantes. Para todos los lectores será una oportunidad de enriquecer su propia reflexión acerca del presente y el futuro de la educación, con argumentos sólidos, con miradas abiertas y con compromiso sincero.

* Julio Fernández Techera, S.I., es el rector de la Universidad Católica del Uruguay.

Introducción

Vivimos tiempos de repienso acerca del sentido, el rol, los contenidos e implicancias de la educación, ante interrogantes y cuestionamientos sobre estilos de vida predominantes a escala mundial que llevan inexorablemente a un debilitamiento de la vida humana en el ecosistema planetario, así como minan la convivencia y el desarrollo sostenible de las personas y comunidades. Las maneras en que hoy nos comportamos como humanidad ponen en riesgo nuestra supervivencia y desarrollo como especie.

A la luz de esta situación, el rol de la educación es clave no solo en el sentido de atenuar la reproducción de estilos de vida autodestructivos. Esencialmente la educación debe también asumir la responsabilidad de contribuir a sentar las bases de confianza, empatía, colaboración y de experticia requeridas para un renovado orden de convivencia planetaria alternativo a la sola idea de un mercado global y a una globalización sin liderazgos, sin rumbos y desregulada en detrimento de los más vulnerables, ya sean personas, ciudadanas, ciudadanos, grupos, comunidades, países o regiones.

Este tamaño desafío que tiene entre manos la educación, y en particular los sistemas educativos, requiere, entre otras cosas, miradas profundas, futurísticas, plurales, propositivas, audaces y progresistas. Que la educación congenie sus roles insoslayables y complementarios de política cultural, social, ciudadana, comunitaria y económica con vistas a formar unitariamente en competencias y conocimientos para nuevos modos de convivencia, protección social, prevención y cuidados en salud, producción, trabajo, comercio, desarrollo, movilidad, recreación y bienestar constituye un desafío

impostergable. Más que nunca, la educación tiene que beber y obrar en función de imaginarios de sociedad más sostenibles, inclusivos y justos.

El libro se estructura en ocho capítulos que se entienden como disparadores de debates y de construcciones colectivas sobre ideas y propuestas que pueden nutrir el repienso sobre la educación en tiempos de turbulencias planetarias. Con un hilo conceptual común, cada capítulo constituye una unidad que se puede leer en sí misma, lo cual lleva a cierta reiteración de los temas abordados entre ellos. A continuación se describen sucintamente.

En primer lugar, se recuerdan las enseñanzas del maestro Juan Carlos Tedesco, quien nos ayuda a entender la relevancia de la formación ciudadana reafirmando su carácter universal entrelazado y plasmado en dimensiones globales y locales que van de la mano (capítulo I, escrito antes de la pandemia).

En segundo lugar, se esboza una mirada de conjunto de la región latinoamericana y caribeña prepandemia, fundamentada en la necesidad de idear un renovado ciclo de políticas públicas sociales que reposicione a la educación como dimensión clave para conciliar justicia social, bienestar, inclusión y desarrollo sostenible (capítulo II, escrito antes de la pandemia).

En tercer lugar, se analizan algunas de las temáticas abordadas por los informes PISA (Programme for International Student Assessment) a efectos de contribuir a ampliar y afinar las perspectivas y los enfoques sobre la educación en clave comparada mundial (capítulo III, escrito antes de la pandemia).

En cuarto lugar, ya más cerca en el tiempo, se plantea la idea de una normalidad transformadora pos-COVID-19, que tiene esencialmente que ver con cómo la educación cimienta nuevas formas de entender y orientar la vida en sociedad (capítulo IV, escrito durante la pandemia).

En quinto lugar, se esboza un posible abordaje de la pandemia a través de la imagen de cinco perillas que, concebidas y gestionadas de manera integral y vinculante, podrían contribuir a responder a la coyuntura y, a la vez, cimentar una transformación sistémica y profunda de la educación y del sistema educativo (capítulo V, escrito durante la pandemia).

En sexto lugar, se plantea una serie de ideas fuerza que emergen como claves para repensar el futuro de la educación pos-COVID-19 a la luz del imaginario de un mundo que se anhela, se avizora y se proyecta como muy distinto al actual (capítulo VI, escrito durante la pandemia).

En séptimo lugar, se analiza una serie de temas considerados candentes que son objeto de consideración, de controversia y de fuerte posicionamiento en los procesos de transformación y desarrollo curricular desde una perspectiva comparada mundial (capítulo VII, escrito durante la pandemia).

En octavo lugar, se esbozan posibles puntas para abordar el proceso de transformación a escala nacional, asumiendo que su impronta sea integral, profunda, sostenible, progresiva y amigable en un marco de fortalecimiento de la educación como política pública de largo aliento (capítulo VIII, escrito durante la pandemia).

CAPÍTULO I

Enseñanzas del maestro Juan Carlos Tedesco y sus implicancias para pensar sobre el futuro

1. El maestro y sus enseñanzas

El maestro Juan Carlos Tedesco fue, entre otras muchas cosas, un abanderado, un referente, un agudo analista y un batallador en favor de una UNESCO proactiva y valorada por agendar la educación como derecho y bien común, así como una vía fundamental para que las sociedades congenien inclusión, justicia, equidad, cohesión y desarrollo. Lo hizo con una mirada lúcida, provocadora y conciliadora, integrando las perspectivas y las enseñanzas que emanaban de sus versátiles condiciones de académico, profesor, investigador y tomador de decisiones en cargos de alta responsabilidad nacionales e internacionales. Tuvo la generosidad de las personas sabias que, con su don de gentes, llano y profundo, comparten sin umbrales ni contraprestaciones.

Tuvimos el placer de disfrutar de las enseñanzas del maestro Juan Carlos en la Oficina Internacional de Educación (OIE), el instituto de la UNESCO que a escala global se especializa en los temas de currículo, aprendizajes y asuntos conexos (<http://www.ibe.unesco.org/es>). Tedesco fue el director de la OIE-UNESCO entre 1992 y 1998. Junto con los añorados Massimo Amadio y Juan Carlos Tedesco, publicamos tres documentos (Tedesco, Opertti & Amadio, 2013; Amadio, Opertti & Tedesco, 2014; 2015), así como participamos conjuntamente con otros queridos colegas —entre otros, Aaron Benavot, Inés Aguerrondo, Cristián Cox, Hugo Labate y Silvina Gvirtz— en reuniones de expertos organizadas por la OIE (por sus siglas en inglés, IBE-UNESCO, 2013a). Siempre con-

vocaba la pasión por la educación y por el destino de nuestra región como asuntos inseparables.

Juan Carlos compartía una visión punzante y esclarecedora de la educación y del sistema educativo en su conjunto, de puertas abiertas a la sociedad y de pluralidad a prueba de todo. Uno de los temas que recurrentemente animaban dichas conversaciones tenía que ver con cómo desde la educación se podría forjar una formación ciudadana que entendiera y conectara la diversidad de visiones, afiliaciones, identidades, tradiciones y rúters entre las regiones y los países y dentro de ellos, resguardando un sabio, necesario y apropiado universalismo de valores y referencias a escala global en comunión con lo local. Ciertamente, esta visión se contrapone a universalismos *unilaterales* o *asimétricos* que buscan estatuir una visión cultural hegemónica.

2. Contextos para debatir sobre formación ciudadana

Identificamos tres grandes preocupaciones, entre otras relevantes, que contribuyen a posicionar el debate sobre la educación en general y sobre la formación ciudadana en particular.

Una primera preocupación yace en tomar conciencia sobre la imperiosa necesidad de robustecer el liderazgo intelectual de la UNESCO en educación. No se trata solamente de reafirmar la vocación humanista, inclusiva y de avanzada que caracteriza a la UNESCO, sino también de posicionarse a la luz de una creciente transnacionalización de temas, enfoques e instituciones (Amadio, Opertti & Tedesco, 2015) que tienden a compartimentar las agendas educativas en función de una miríada de intereses. Más aún, estas agendas fragmentadas se transforman, de facto, en globales y, a la vez, interpelan las capacidades de propuesta y de incidencia de instituciones

multilaterales con mandatos y responsabilidades globales.

Esta situación está cambiando en una dirección claramente positiva a partir de la Agenda Educativa 2030, que emerge como una alternativa a la fragmentación y, en efecto, como una ventana de oportunidades para reposicionar a la UNESCO como pivot de una propuesta educativa holística, humanista, transformadora y progresista (UNESCO, 2015a). Se busca jerarquizar una discusión y una construcción ideológico-programática que está a contrapelo de la ideologización, del fundamentalismo y del neutralismo. El nuevo régimen de gobierno educativo global se sustenta en las ideas fuerza de aprendizaje para todos y todas y de educación para el desarrollo sostenible (Tikly, 2017), que refuerza el sentido y la proyección universalista de marcos de referencia y actuación comunes a los países.

Surge pues la necesidad de sustentar una agenda educativa transformadora enmarcada en una visión más comprehensiva de los aprendizajes, que promueva la convergencia entre las humanidades y las ciencias y que asuma que la diversidad de experiencias de aprendizaje es clave para el desarrollo feliz, balanceado e integral de las personas (IBE-UNESCO, 2013b). Se deben evitar las simplificaciones y los reduccionismos de catalogar los aprendizajes entre centrales y accesorios, o entre duros y blandos, así como la separación entre componentes éticos, emocionales y cognitivos. Del mismo modo, asumir cabalmente que la discusión, los disensos y los acuerdos sobre qué aprendizajes desarrollar y lograr en los alumnos reflejan la intersección de consideraciones culturales, sociales, políticas y educativas, entre otras fundamentales, que no deben aislarse unas de otras ni, menos aún, ignorarse.

El alegato en favor de la diversidad y complementariedad entre aprendizajes requiere pensar y gestionar una educación que afanosamente busque la integración entre: a) las cogniciones y las emociones atentas a las circunstancias y los con-

textos; b) el placer y el esfuerzo por saber; c) las humanidades, las ciencias y las tecnologías permeadas por un pensamiento ético potente; d) el aprender a ser, conocer, hacer y vivir juntos como un todo inseparable; e) disciplinariedad e interdisciplinariedad, y f) las interdependencias entre el bienestar individual y colectivo (Morin, 2016; Robinson & Aronica, 2016; Morin, 2017; Blanquer & Morin, 2017; Blanquer, 2018a; Blanquer, 2018b; Morin, 2018; 2020; Blanquer & Morin, 2020).

Como afirma Morin (2017), la clave de la educación es enseñar a vivir para lograr la autonomía asentada en la convergencia y la integración de saberes. La hiperespecialización puede devenir en un nuevo tipo de ignorancia que nos deje desprovistos de una visión de conjunto que es clave para poder actuar de manera competente en un mundo permeado por cambios disruptivos. La educación debe promover la integración de las culturas humanística y científica, ya que se necesitan mutuamente para comprender el mundo en su globalidad y especificidad, así como para actuar consciente y competentemente.

Una segunda preocupación radica en reinventar el progresismo en educación de cara a dos desafíos mayores. Por un lado, tomar debida nota y sincerarse en cuanto a que, aunque son fundamentales, no solo basta con cambios normativos de ampliación y fortalecimiento del derecho a la educación, así como de mejoramiento de las condiciones y de los insumos para enseñar y aprender —esencialmente, invertir en infraestructura y equipamiento y avanzar en la dignificación de las condiciones de trabajo de los educadores— para que se gesten oportunidades, procesos y resultados de aprendizajes relevantes y sostenibles.

Uno de los talones de Aquiles del progresismo radica en la tentación de adscribir a enfoques áulicos entendidos como de avanzada sin sopesar debidamente que quizás la clave de respuesta a las necesidades singulares de cada alumno, entendido

como persona, requiere la complementariedad entre diversos enfoques curriculares y pedagógicos (Opertti, 2017a).

Por otro lado, los cambios disruptivos que se dan a escala global invalidan o por lo menos cuestionan nuestras formas tradicionales de tomar decisiones individuales y colectivas (Stiegler, 2016). En particular, colocan al progresismo educativo ante la oportunidad de replantearse la pregunta de qué educación, sistema educativo, currículo, pedagogía y educador se aspira forjar y se requiere para qué persona, ciudadano y sociedad anhelados. Las respuestas a estas preguntas han ido perdiendo fuerza conceptual e incidencia en las aulas frente al predominio de agendas de cuño corporativo o sujetas, hasta con exceso, a lo “políticamente correcto”.

Una respuesta progresista frente a la disrupción radicaría en entenderla como una ventana de oportunidades y una plataforma potencialmente emancipadora del ser humano (EDUY21, 2018), que le permita estar al mando de su vida en lo individual y formando parte de un colectivo justo, solidario y de oportunidades. Entre otras cosas, esto implicaría que los alumnos tengan el derecho a una formación polivalente e interdisciplinaria, de integración de las humanidades y de las ciencias, así como balanceada en conocimientos y competencias, para responder en su condición de personas, ciudadanos, trabajadores, emprendedores y miembros de la comunidad a desafíos, situaciones y problemas que hoy no existen, pero que marcarán su vida en el futuro. Alternativamente, la ausencia de respuestas desde el progresismo puede allanar el camino para que, en el marco de la cuarta revolución industrial, la robotización y la inteligencia artificial acentúen las desigualdades y las brechas, así como las fracturas culturales y sociales.

Nos parece que hay tres puntas posibles para ayudar a reinventar el progresismo. La primera es la necesidad de

recrear el sentido de la acción educativa y descifrar en qué debemos educar para una sociedad que pueda salir de la cultura del aquí y del ahora y del nada a largo plazo (Sennett, 2006; Amadio, Opertti & Tedesco, 2015). Una sociedad que pueda plantearse ideales y objetivos de progreso, bienestar y desarrollo, y que, en particular desde la educación, pueda cimentar un fuerte sentimiento, de raigambre ética, de adhesión a la justicia social en lo colectivo y lo individual, en valores, actitudes y comportamientos, así como avanzar decididamente en el imaginario de una sociedad justa. El concepto de justicia social, que sustenta la idea de un desarrollo humano sostenible, es fundamental para “articular las nuevas tensiones que provoca el proceso de globalización entre lo universal y lo local, lo propio y lo ajeno, lo individual y lo colectivo, la diversidad y la desigualdad” (Amadio, Opertti & Tedesco, 2015).

Asimismo, resulta perentorio superar la lógica de justificar magros resultados de aprendizaje haciendo solo referencia a los contextos y a las características de los alumnos, que en buena medida exime a los sistemas educativos de la responsabilidad de facilitarle a cada uno de ellos una oportunidad personalizada de educarse y de aprender. Con frecuencia el concepto de *educabilidad*, equivocadamente entendido, ha surtido el efecto de descargar de responsabilidades al sistema educativo sin advertir que supone “una manera de entender y de intervenir sobre las condiciones sociales y culturales que son requeridas para el desarrollo de la educación y de los aprendizajes”, tal como lo han planteado Tedesco y López (2002 citado en Opertti, 2017a).

Finalmente, el progresismo debe hacer un *mea culpa* y reconocer las fuertes disonancias éticas y cognitivas que derivan, tal cual señalaba Tedesco, de “la existencia de un discurso a favor de la equidad educativa concomitante con prácticas profesionales que favorecen la segmentación” (Tedesco, 2016).

Aterrizado en lo pedagógico, esto implica reconocer la convivencia y connivencia entre discursos constructivistas sobre los aprendizajes y prácticas tradicionales que han llevado a una fuerte banalización, desnaturalización y burocratización de dicho discurso (Tedesco, 2016).

El tercer orden de preocupaciones tiene que ver con asumir el posibilismo de la transformación en educación con una visión que reivindica la idea de progreso y sus logros (Pinker, 2018) como norte en la búsqueda de más y mejor bienestar individual y colectivo. La revalorización del progreso emerge como una alternativa frente a un fatalismo que asume que nada o muy poco puede cambiarse en el cerno de los sistemas educativos, desalentando y, en gran medida, inmovilizando la creatividad y el ingenio, así como frente a un aparente “radicalismo” que espera a que los cambios en diversos planos de la sociedad se den conjuntamente, o bien que los educativos sean el resultado “lógico” de otros cambios. Pero también se desafía la idea de que los cambios se reducen a gestionar bien lo existente o a ajustarlo mediante intervenciones puntuales, sin poner en discusión el para qué y el qué de educar y aprender, y sus vinculaciones con el cómo, dónde y cuándo hacerlo.

El humanismo como concepto de vida allana el camino hacia el progreso congeniando un entendimiento más afinado del mundo, basado en la ciencia, así como un compromiso con la razón y el cosmopolitismo como rasgos de las identidades de las personas y de las comunidades (Pinker, 2018). Como señala el propio Pinker, el humanismo tiene un récord histórico netamente favorable en cuanto a contribuir al bienestar y a la prosperidad, asociado a advocating por principios, ideas y propuestas que, imbricados en un enfoque de derechos humanos, responden instrumentalmente a las necesidades de la gente.

Con una impronta humanística, el posibilismo asume una mirada futurista de avanzada que, considerando la dis-

rupción como una ventana de oportunidades para reforzar lazos de justicia y solidaridad entre las personas y las sociedades, busca fortalecer el desarrollo de la capacidad moral individual para abordar desafíos éticos muy exigentes (Tedesco, Opertti & Amadio, 2013).

El humanismo puede ser, en efecto, la brújula de una profunda discusión filosófica, ética y social sobre la inteligencia artificial, que han de emprender quienes usan dicha tecnología o deben regularla, tales como los científicos de datos, los departamentos de *marketing* y los gobiernos (Jaume-Palasi, 2018). En términos globales, eso implica interpelarnos como sociedad sobre quiénes somos como humanos, cómo nos relacionamos con los demás y con los robots, y hasta qué punto estamos dispuestos a una reconfiguración radical de nuestros ciclos de vida y de muerte, de vida en sociedad, de formación y de trabajo (Davis, 2016; Schwab, 2016; Schwab, 2017).

En efecto, como señala Harari (2017; 2018; 2020), empezar a preguntarnos sobre el futuro del *Homo sapiens* y sobre la eventualidad de aumentar las capacidades de nuestras mentes y cuerpos a través, por ejemplo, de reescribir el código genético, de renovar los circuitos neuronales o de combinar el cuerpo orgánico con instrumentos no orgánicos (por ejemplo, las manos biónicas y los ojos artificiales). Queda planteada la interrogante sobre si personas con poder y recursos pueden recurrir a la biotecnología para hacer una reingeniería de sus mentes con la aspiración de ser “superiores e inalcanzables”. Ciertamente, esta mirada de un posible futuro no tan lejano plantea fuertes desafíos éticos, tal como lo argumentaba reiteradamente Tedesco (2016).

3. Ejes de discusión sobre la formación ciudadana

La formación ciudadana está en el meollo de los debates sobre la sostenibilidad cultural, política y social intra- e intersociedades, reconociendo la diversidad de afiliaciones, tradiciones

y estilos de vida. No se trata solo de un llamamiento a aprender a vivir juntos o de asumir la transversalidad de la formación ciudadana en las políticas educativas, en el currículo, la pedagogía, la formación y el desarrollo profesional docente, sino, primariamente, de recrear las bases de sociedades que aspiren a armonizar oportunidades, desarrollo y convivencia. Identificamos cinco ejes posibles de discusión para informar un debate orientado a cimentar un ejercicio ciudadano que congele lo global y lo local con vistas a contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico (UNESCO, 2015a; 2015b).

a. Sobre la formación ciudadana y los cambios disruptivos

El primer eje de discusión tiene que ver con la profundidad, la celeridad y el alcance de los cambios disruptivos planetarios que impactan fuertemente en las maneras de concebir y ejercer la ciudadanía. Al mismo tiempo que la creciente e inconclusa democratización de la tecnología permite a las personas y comunidades disponer de oportunidades y espacios para ejercer y hacer valer sus derechos, esas mismas tecnologías puede devenir un factor poderosísimo de manipulación de las emociones, actitudes, opiniones y comportamientos de personas y grupos (Sadin, 2020).

Desde una concepción comprehensiva de formación ciudadana se debe entender a cabalidad que la tecnología es una mediadora clave de cambios disruptivos, pero que no debe tomar decisiones por nosotros. Es preciso distinguir si en realidad los algoritmos dominan nuestra vida o si, alternativamente, somos capaces, potenciando la diversidad de las inteligencias humanas, de direccionar la tecnología para que nos ayude a liderar y hacernos responsables por nuestra vida.

No basta con una formación sólida disciplinar en conceptos claves y contenidos esenciales relacionados con ciudadanía para abordar los desafíos de la disrupción. Asimismo, se

requiere disponer de herramientas que nos permitan analizar crítica y propositivamente un sinnúmero de valoraciones, situaciones y hechos que nos afectan como ciudadanos —basta pensar, por ejemplo, en la expansión y los impactos de las noticias falsas (Kakutani, 2019)—. Nos referimos a las maneras de pensar, actuar y trabajar, tales como resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad e innovación, colaboración, comunicación y negociación con los otros, formación de opinión y toma de decisiones, flexibilidad cognitiva —capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes, novedosas e inesperadas— y aprender a aprender (EDUY21, 2018).

Tedesco, Opertti y Amadio (2013) señalan la necesidad de fortalecer las enseñanzas y los aprendizajes en torno a la “capacidad de abstracción, ya que vivimos en un contexto sobrecargado de información”, así como “la capacidad de pensar en forma sistémica o compleja, que nos permita comprender la realidad en la que nos movemos”. Asimismo, estos autores señalan: “la historia nos muestra que enseñar estas capacidades sin contenido ético puede ser socialmente muy peligroso para la convivencia democrática y las reservas morales de las sociedades. [...] A la inversa, pretender promover valores democráticos sin conocimientos e informaciones científicas suele conducir a una adhesión superficial y puramente discursiva” (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013).

b. Sobre la formación ciudadana y la democracia

El segundo eje de discusión analiza la formación para un ejercicio ciudadano en democracia. Uno de los principales debates a escala crecientemente mundial versa sobre cómo articular diversidad de concepciones y tipos de democracias con el apego y la apropiación de principios y valores comunes insoslayables. La democracia no puede ser solamente

entendida como procedimientos de votación y de elección de gobernantes, sin tener una relación vinculante con la observancia del Estado de derecho y de los derechos fundamentales inherentes a las personas, el ejercicio pleno de las libertades públicas, la separación de los poderes y el respeto a la pluralidad de la sociedad civil. Como señala Cheresky (2015), la democracia no solamente constituye un régimen de gobierno, “sino además una forma de sociedad, lo que supone que sus principios de libertad e igualdad configuran y se hallan activos en todo el tejido social”.

La discusión actual sobre las democracias denominadas *iliberales*, con foco en algunos países de Europa del este (Chemin, 2018), tiene que ver precisamente con si la legitimidad del voto ciudadano puede devenir en un cheque en blanco a gobernantes para invocar y actuar en nombre de la soberanía popular y de la democracia. Rosanvallon (2011 2013) menciona tres elementos que puede llevar a una erosión de la democracia: 1) una concepción de la expresión popular que privilegia el plebiscito, 2) una filosofía de la representación como encarnación del pueblo en un jefe de Estado y 3) un rechazo de los cuerpos intermedios que obstaculizan un cara a cara entre el pueblo y el poder. Asimismo, Rupnik (citado en Chemin, 2018) señala que, en las democracias no liberales, el Estado de derecho es considerado como una debilidad que impone al poder compromisos permanentes.

Estas discusiones tienen vigencia y referencias en nuestra región. Cristian Cox ha coordinado un estudio sobre formación ciudadana que analiza en clave comparada los programas de estudio de educación cívica/ciudadana de seis países —Chile, Colombia, Guatemala, México, República Dominicana y Paraguay—. Una de las principales conclusiones del estudio radica en señalar “los déficits de la creencia democrática en la región” (Cox et al., 2014).

Dicho estudio mapea una serie de temas que podrían

abordarse a la luz de fortalecer la teoría y la práctica en torno a la democracia, a saber: 1) los asuntos atinentes a la celebración de la diversidad y el pluralismo sociocultural tienen preponderancia por sobre los relativos a la política en su conjunto y al voto ciudadano (como derecho, deber y responsabilidad); 2) no se priorizan los principios de bien común, solidaridad y cohesión social; 3) no se enfatizan los valores de diversidad y tolerancia en su dimensión política; 4) se privilegian inequívocamente derechos sobre obligaciones y responsabilidades de los ciudadanos, y 5) se observa un fuerte predominio de los contenidos de la dimensión civil (convivencia) por sobre los de la dimensión cívica (política) de la ciudadanía (Cox et al., 2014).

c. Sobre la formación ciudadana y el universalismo de valores

Históricamente la formación ciudadana ha reposado en el rol de la escuela como portavoz por excelencia de valores que son comunes al conjunto de la sociedad, con independencia de credos, afiliaciones y contextos. Se trata de un universalismo integrador en lo político, lo cultural y lo social, que a la vez define una educación de igualdad de propósitos y contenidos para todos los alumnos sin distinciones. Se asienta en diferentes variantes de un Estado garante en cuanto a igualar en oportunidades educativas.

Desde hace por lo menos dos o tres décadas, el universalismo integrador y homogeneizador está crecientemente interpelado por dos fenómenos básicamente, la disparidad y la diversidad, que tienen a la vez connotaciones distintas y complementarias, aunque no necesariamente convergentes, para el diseño y la implementación de políticas públicas en educación. Si las disparidades no son contrarrestadas o bien las diversidades no son punto de partida

para potenciar aprendizajes, se transforman en severas obstaculizadoras de oportunidades, procesos y resultados educativos.

Por un lado, las enormes brechas educativas resultantes de una constelación de factores internos y externos al sistema educativo cuestionan que la educación tenga igualdad de sentido y relevancia para diversos colectivos y personas, así como que sea un factor de nivelación y de progreso social. Por otro lado, las diversidades individuales, de género, culturales, de afiliaciones y sociales, entre otras fundamentales, ponen en debate la existencia de un sentido unitario de la educación que tenga un alcance universal, así como la pertinencia de estrategias y contenidos educativos uniformes. Un ejemplo es cómo los sistemas educativos están tomando nota de las diversidades individuales asociadas a las relaciones de ida y vuelta entre cerebro y aprendizajes, respaldadas por los avances de las neurociencias (Reigosa et al., 2012; Joel, 2015; Book of the Brain, 2017; Meltzoff & Lent, 2017).

La recreación del universalismo está en gran medida asociada a lograr *pisos* de equidad que evidencien una sociedad de cercanías y de oportunidades justas, así como la coexistencia del universalismo y de la diversidad según lo que podría denominarse un *universalismo diverso e incluyente* (Opertti, 2017b). Esto implicaría reconocer valores comunes como universales, con la condición de que no sean indicativos de prescripciones, pensamientos y rúters únicos y admitan variaciones entre culturas (IBE-UNESCO & APCEIU, 2018). Un universalismo de estas características supondría procesos inclusivos y democráticos de negociación y acuerdo sobre estos valores, que sean, asimismo, transversales a las diversidades que anidan en la sociedad.

El rol de un Estado garante es clave para forjar este renovado universalismo en por lo menos dos planos (Opertti, 2017b). Por un lado, reconoce y ampara el derecho de las

personas, las familias y las comunidades a tener capacidad efectiva para elegir la educación que prefieran en función de sus afiliaciones, credos, localizaciones e intereses. No se autoasigna atribuciones ni toma decisiones que son inherentes a los derechos de cada persona y de las familias.

Tampoco se trata de preconizar la mercantilización, la privatización o un libre albedrío sin control, sino de afirmar que un Estado garante facilita la libertad de elección en el marco de orientaciones universalistas, velando por oportunidades y resultados e igualando en este sentido, así como resguardando la estricta observancia de valores y referencias universales que son comunes y vinculantes para el conjunto de la sociedad. De hecho, muchas veces, un Estado impregnado de un espíritu pretendidamente garantista termina siendo inequitativo en oportunidades educativas porque no dispone de la musculatura de enfoques y estrategias capaces de responder efectivamente a la diversidad de expectativas y necesidades de alumnos, comunidades y familias.

Por otro lado, un Estado garante asume los mandatos ético y educativo de una atención diferencial y personalizada a grupos de población y personas en situaciones de vulnerabilidades múltiples, en materia cultural, económica, social e individual. No lo hace primariamente desde perspectivas asistenciales o compensatorias de desigualdades, sino en la búsqueda de iguales o equivalentes oportunidades de aprendizaje en el marco de expectativas universales sobre los conocimientos y las competencias que deben desarrollar todos los alumnos sin excepción (López, 2005). Esto no implica en absoluto desconocer la diversidad de contextos, condiciones y capacidades, así como tampoco los ritmos de progresión de los aprendizajes de cada alumno, sino que supone primariamente reafirmar que la educación tiene una vocación esencialmente universalista en propósitos y resultados como sostén de la diversidad.

Una de las claves de una formación ciudadana para un

mundo glo-local radica en educar en una serie de valores y referencias universales que abrigan una visión cosmopolita abierta del mundo, reconocedora de la interdependencia de las sociedades nacionales y que contribuya a ahondar en la comprensión y el respeto de las culturas, así como de los sentidos de pertenencia y de las respuestas locales. No se trata de la cultura que puede pretender justificar todo —un multiculturalismo burdo, sin vasos comunicantes entre grupos— ni tampoco de negar la existencia de culturas asumiendo que hay un solo marco de valores y un único modo de hacer “correctamente” las cosas —un monoculturalismo asfixiante que no reconoce a los diferentes (Lenoir & Xypas, 2006)—. El cosmopolitismo no se contrapone a la diversidad de visiones que reflejan precisamente caminos distintos para avanzar hacia fines e ideales que puedan ser compartidos por la humanidad en su conjunto.

Históricamente Francia ha sido ejemplo de una integración laica que se abstrae en gran medida de la diversidad de credos de la sociedad, así como Inglaterra lo es de un multiculturalismo que no repara en lo común a distintas identidades (Tedesco, Opertti & Amadio, 2013). Quizás la respuesta frente a variantes ortodoxas de laicismo y de multiculturalismo yace en revalorizar la idea de una identidad nacional integradora que Fukuyama (2018) define como la base de una comunidad democrática donde las personas puedan vivir y trabajar conjuntamente. Que, en efecto, la identidad nacional facilite y ampare diversidad de experiencias de aprendizaje que articulen, según señalan Amadio, Opertti y Tedesco (2015), la defensa de lo propio con el respeto de lo ajeno, así como la realización personal y la solidaridad con los más vulnerables.

d. Sobre la formación ciudadana y la integración de perspectivas

Como se ha mencionado (véase el punto 2, “Contextos para debatir sobre formación ciudadana”), las propuestas educativas tienden crecientemente a reflejar la necesidad de integrar conceptos, enfoques y contenidos que muchas veces se han planteado en términos de disyuntivas y de opciones dicotómicas. La formación ciudadana para un mundo glo-local enfrenta, entre otros, cinco órdenes posibles de desafíos para avanzar en una línea de integración.

En primer lugar, se discute cada vez más sobre las maneras de integrar los dos componentes fundamentales de la educación para la ciudadanía que ya se han mencionado. Por un lado, la educación cívica, tradicionalmente enfocada en los asuntos de la historia, la política y la democracia, así como en el ejercicio de los derechos y las responsabilidades como ciudadanos, que se ubica principalmente en los años finales de la educación media. Por otro lado, la educación civil, de más reciente desarrollo, centrada en los temas candentes de la sociedad, en aspectos de convivencia y en aprender a vivir con otros, que se desarrolla desde la educación inicial y básica en adelante. Ambos tipos de formación son esenciales y complementarios, y el descuido relativo de alguno de ellos puede contribuir a erosionar, como se ha indicado, los cimientos de la democracia y de la convivencia (Cox et al., 2014; Cox, 2017).

En segundo lugar, es necesario definir su alcance. La educación para la ciudadanía tiene que formar parte de los conocimientos y las competencias definidos como alfabetizaciones fundamentales, esto es, el conjunto de habilidades requeridas para la vida cotidiana y que sustentan todo tipo de aprendizaje. Otrora se definían en términos principalmente de los aprendizajes en lengua materna y matemática. Estos siguen siendo pilares de toda propuesta educativa, pero, asi-

mismo, se han ampliado y diversificado para atender otros requerimientos de la alfabetización contemporánea.

Además de alfabetización en ciudadanía, nos referimos a:

1) las lenguas en un sentido amplio, que comprenden las lenguas maternas, el inglés y otras lenguas extranjeras, así como el lenguaje de programación; 2) la integración de ciencias, artes y humanidades (por sus siglas en inglés, STEAM, que abarca ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática, incluidas también las humanidades); 3) la alfabetización ambiental —cambio climático, biodiversidad y asuntos conexos—, que tiene que ver con asumir con determinación y sobre evidencias la sostenibilidad del planeta; 4) la alfabetización financiera, que sirva para tomar decisiones fundadas y con perspectiva de tiempo sobre finanzas y consumos, y 5) la alfabetización en educación física, actividad física, recreación y deportes como base ineludible de un desarrollo feliz y balanceado de las personas.

En tercer lugar, aparece como desafío su estatus disciplinar y de inserción en la propuesta curricular y pedagógica. Por un lado, formación ciudadana para un mundo glo-local integra perspectivas y saberes de educación para un entendimiento global, educación para el desarrollo sostenible y educación sobre derechos humanos (IBE-UNESCO & APCEIU, 2018). Asimismo, se la puede considerar, o bien como una asignatura, o bien como la integración de varias de ellas, o bien como un tema transversal a todas las asignaturas que forman parte del currículo, que es la tendencia más reciente (Opertti, 2016; IBE-UNESCO & APCEIU, 2018). Por ejemplo, hoy es tan importante trabajar los temas de formación ciudadana en las clases de artes y deportes como en las de derecho y ciencias sociales, con miradas transversales e interdisciplinarias.

En cuarto lugar, el ejercicio de las competencias ciudadanas requiere cercanía con los desafíos del mundo real, capacidad de articular respuestas donde se integren conocimientos de diversas disciplinas y capacidad de reflexión crítica y de

un actuar propositivo. Nada más alejado de esta visión que el hacer al estudiante restituir información en “pruebas objetivas de conocimiento”. Se requiere, en cambio, que el estudiante sepa identificar y usar el conocimiento requerido para responder competentemente a desafíos nuevos y que lo haga con conciencia de qué valores y actitudes se movilizan a tal fin.

En quinto lugar, los centros educativos cobran un rol protagónico en liderar los procesos de desarrollo glo-local de la formación ciudadana. La conducción central del Estado orienta a los centros en cuanto a definir claramente los para qué y los qué de la formación ciudadana, mientras que los centros son empoderados para asumir la responsabilidad en el cómo. Se genera una simbiosis que implica la superación del centralismo prescriptivo pero escasamente orientador, así como de variantes de delegación de roles y responsabilidades —sean iniciativas de desconcentración o descentralización— que no suponen una efectiva localización institucional, curricular y pedagógica liderada por el centro educativo.

e. Sobre la formación ciudadana y los educadores

La evidencia mundial indica que los sistemas educativos con mejores procesos y resultados se organizan a partir de la centralidad del educador como orientador del alumno y de sus aprendizajes, así como de los alumnos como protagonistas, reguladores y responsables de estos (Amadio, Opertti & Tedesco, 2015; OECD, OIE-UNESCO & UNICEF, 2016). Toda iniciativa y acción que realiza un sistema educativo debe tener como fin último contribuir a generar una relación de confianza, fluida y productiva, entre alumnos y educadores.

Si crecientemente la educación se orienta a sentar las bases de un actuar competente de los alumnos en la sociedad, el educador debe necesariamente formarse en las competencias y los conocimientos para poder efectivamente

orientarlos en dichas bases. El educador tiene que reunir tres atributos claves: 1) un alto nivel de inteligencia general para entender las orientaciones y los trazados de la sociedad en que tiene que ser un activo partícipe; 2) un manejo sólido de las disciplinas enseñadas y de las tecnologías digitales incorporadas a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, y 3) una aptitud demostrada para comprometer a los estudiantes y ayudarlos a entender lo que está siendo enseñado (Tucker, 2011).

La formación ciudadana para un mundo glo-local a la luz de cambios disruptivos plantea, por lo menos, cuatro órdenes mayores de desafíos relativos a la identidad, al rol y a la formación de los educadores. Un primer desafío tiene que ver con los avances de la inteligencia artificial en educación, que están fuertemente orientados a personalizar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Es necesario preguntarse si estos informan una relación triangular entre educadores apreciados y apoyados en los roles de guías y facilitadores, alumnos protagonistas y reguladores de sus aprendizajes, y herramientas de la inteligencia artificial que ayudan a personalizar la motivación, las necesidades, los enfoques, la progresión y la evaluación de los aprendizajes (Saarikivi, 2014; Henry, 2016; Yorston, 2016; Rogers, 2017; Dene, 2018; EDUY21, 2018; Srinivas et al., 2018; Wahl, 2018; UNESCO, 2021a).

El rol del educador es clave en cuanto a orientar el uso de la inteligencia artificial para que coadyuve al logro de un mayor conocimiento y comprensión del alumno en su singularidad, alimentando su potencial de aprendizaje y evitando la manipulación de datos que lesionen la identidad de las personas y las expongan a situaciones de vulnerabilidad. Veamos dos ejemplos con implicancias distintas. Por un lado, el uso de un sistema de reconocimiento facial diseñado para analizar el compromiso de los alumnos en el aula en tiempo real, lo cual puede devenir en un mecanismo de control

de las emociones de los alumnos y dar lugar a expresiones “correctas” de estos al saber que están siendo monitoreados. Por otro lado, el uso de sistemas automatizados de evaluación de escritos que podría tener la intención de controlar y de reducir la subjetividad y el involucramiento del educador en la evaluación (UNESCO, 2021a).

Los instrumentales de la inteligencia artificial podrían ayudar a identificar situaciones a revisar, pero es cuestionable que una máquina pueda captar los sentidos y las emociones que se reflejan en la forma en que se expresa cada alumno sin la mediación de un educador. Cabe reafirmar que, en el marco de los procesos metacognitivos que hoy exige una sociedad intensa en información, no solo se debe desarrollar nuestra capacidad de abstracción, sino también la capacidad de juzgar los procesos de abstracción que realizan los dispositivos tecnológicos (Amadio, Opertti & Tedesco, 2015).

Un segundo desafío versa sobre la profundidad de las ideas y representaciones que abriga los educadores sobre sus identidades, su rol en la sociedad, sobre el enseñar y el aprender, sobre los alumnos y sus relaciones con estos. Tedesco (2016) engloba este tipo de preocupaciones en lo que denomina *políticas de subjetividad*, referidas tanto a los educadores como a los alumnos y sus familias. En referencia a los educadores, Tedesco se preguntaba: “¿Cuánta confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos tienen los docentes? ¿Qué nivel de responsabilidad por los resultados están asumiendo? ¿Cuánta autoestima?”.

Un tercer desafío tiene que ver con la necesidad de fortalecer la formación del educador como ciudadano. Las competencias docentes ciudadanas tienen que ser transversales a la formación y al desarrollo profesional docente en los asuntos más candentes de la educación cívica y civil. Es el educador, entendido como codesarrollador del currículo (Amadio, Opertti & Tedesco, 2015), quien tiene la respon-

sabilidad de orientar y facilitar al alumno diversidad de oportunidades de aprendizaje.

Un estudio de la UNESCO sobre la formación docente inicial llevado a cabo en seis países de la región —Argentina, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú— evidencia que la formación inicial y el desarrollo profesional son uno de los principales desafíos que deben abordarse para una efectiva implementación de prácticas de ciudadanía en las aulas (UNESCO-OREALC, 2017).

Un cuarto desafío se refiere a cómo el educador entiende y responde a las diversidades de sus alumnos. Por un lado, la formación docente debe hacer suyas las múltiples maneras en que se enseña y se aprende, reconociendo que la personalización de los aprendizajes en los ambientes colectivos de aula es una respuesta necesaria al reconocimiento de las diferencias entre los alumnos, así como a la diversidad de perfiles de estos.

Por otro lado, el conocimiento específicamente disciplinar debe estar más integrado a la manera en que se enseña, evitando que la formación docente devenga en una sumatoria de espacios y disciplinas compartimentadas entre el para qué, el qué y el cómo se enseña, aprende y evalúa. La formación docente en el presente y el futuro va a implicar una efectiva combinación de encares disciplinares y pedagógicos que transmitan al docente las referencias y los instrumentos requeridos para desafiar a los alumnos a crear, compartir y discutir conocimientos que sustancien un abordaje integral de diversidad de temas (Opertti, 2017b). En tal sentido, las disciplinas son herramientas insoslayables de pensamiento para contribuir a analizar cualquier orden de temas.

4. Para seguir conversando

Sabemos que, en instancias cruciales de sus historias, las sociedades enfrentan el desafío de reinventarse para cimen-

tar su convivencia, desarrollo, progreso y bienestar. Estamos ante un mundo de cambios disruptivos que, a la vez que afectan la identidad, la existencia y la acción humana, interpelan severamente nuestros miedos, prejuicios e inercias frente al cambio. El inmovilismo o las variantes que consisten en ajustar levemente lo existente no pueden sino contribuir a que la cuarta revolución industrial tenga allanado el camino para acentuar las desigualdades entre quienes tienen y quienes no tienen los medios para prepararse para un mundo que les exige conocimientos y competencias que hoy por hoy no gozan de la debida centralidad en las propuestas educativas.

La Agenda Educativa 2030, refrendada por la comunidad internacional, es una oportunidad para recobrar la confianza en la educación como agente de transformación de la vida de personas y comunidades. También es una oportunidad para que el progresismo educativo conciba una nueva generación de políticas educativas repreguntándose sobre cómo la educación, en las visiones, culturas, políticas, estrategias y prácticas, encarna un imaginario social de avanzada y futurístico.

La formación ciudadana para un mundo glo-local es parte medular del cambio educativo, ya que supone repensar las políticas educativas, el currículo, la pedagogía y la formación docente como sostén de un universalismo de valores en claves de complementariedad entre lo global y lo local, entre lo propio y lo ajeno, entre lo común y lo diverso. Un universalismo, pues, abierto y contemporizador implica adherir a un concepto de democracia basado en derechos fundamentales y en el ejercicio pleno de las libertades, así como combatir las disparidades y concebir la diversidad como oportunidades para democratizar aprendizajes. También supone un sentido de la justicia, reflejado en la acción pública, que permita afrontar decididamente desafíos éticos extremadamente exigentes a la luz de las implicancias y los impactos de la cuarta revolución industrial y, en particular, de la inteligencia artificial.

La transversalidad de la formación para una ciudadanía glo-local implica una afinada ingeniería curricular y un repertorio de estrategias pedagógicas para que los centros educativos puedan diversificar experiencias de aprendizaje que crucen y combinen áreas, disciplinas y espacios de formación, integrando las formaciones en educación cívica y civil. La transversalidad no puede devenir una iniciativa en los márgenes que se *adosa* a lo existente, sino que debe estar sustentada en una visión de conjunto de la educación y del sistema educativo. La clave de su implementación yace en que los educadores estén convencidos y se apropien de las competencias ciudadanas para un mundo glo-local y que, asimismo, sepan compartirlas con alumnos protagonistas de sus destinos individuales y colectivos.

CAPÍTULO II

Una nueva generación de políticas públicas en educación

Este capítulo recoge algunas reflexiones formuladas en el marco de las actividades impulsadas por el Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El texto incorpora comentarios y elaboraciones del presidente del Consejo Asesor de la OEI, Otto Granados, así como de los colegas José Joaquín Brunner y Cecilia María Vélez, con quienes tuvimos el placer de compartir un grupo de trabajo, impulsado por la OEI, sobre “Aprendizaje institucional sobre retos y oportunidades en el diseño/implementación de reformas educativas en Iberoamérica”. A los tres apreciados colegas les estoy profundamente agradecido por su generosidad y apertura para compartir su sabiduría. Cabe señalar que el texto fue escrito en los meses inmediatamente anteriores a la irrupción del COVID-19 en la región iberoamericana.

1. Repensarnos como región

La disrupción planetaria como fenómeno cultural, societal, político y educativo, mediado en gran medida por la tecnología, marca crecientemente la vida de las personas, de ciudadanos y ciudadanas, así como de las sociedades y sus diversos colectivos. Esencialmente la disrupción implica que los posicionamientos y las tomas de decisión individuales y colectivas frente a diversos órdenes de desafíos y situaciones son interpelados severamente por el carácter exponencial, sistémico, profundo, complejo, impredecible y transversal de los cambios que acaecen a escala mundial (Davis, 2016; Maddah, 2016; Stiegler, 2016; Schwab, 2016; 2017).

A diferencia de otras épocas en que los cambios signifi-

cativos se daban principalmente entre generaciones (Barreiro, 2018), hoy por hoy los cambios, que son de una enorme magnitud, afectan los ciclos de vida, formación y trabajo de varias generaciones a la vez. No hay margen ni oportunidades para situarse por fuera de ellos, así como tampoco es válida la presunción de que los cambios afectan principalmente a los más jóvenes. Todas las generaciones están viviendo los cambios de maneras diversas, son afectadas de diferentes formas y cuentan con muy desiguales capacidades para responder a ellos, sin dejar de mencionar que las disparidades dentro de cada generación pueden ser tan fuertes como entre generaciones.

La irreversibilidad de los cambios no implica asumir una postura fatalista, de lógicas de hechos dados o consumados, sino advertir que el cambio, por las formas y los contenidos que asume en la actualidad, puede constituir una formidable ventana de oportunidades para repensarnos en nuestra globalidad y especificidad como sociedades nacionales abiertas al mundo y con capacidad de incidencia en las agendas globales. Si estamos dispuestos a asumir actitudes proactivas y propositivas, el posicionamiento frente al cambio nos abre a un sinnúmero de oportunidades para buscar nuevas formas de conceptualizar, darles sentido y armonizar inclusión, bienestar, justicia, progreso, desarrollo y cohesión a la luz de visiones, estrategias y prácticas que fortalezcan la sostenibilidad planetaria y de la humanidad. No se trata de pecar de un optimismo ingenuo y voluntarista, sino de mancomunar esfuerzos e iniciativas en la búsqueda de enfoques y soluciones para avizorar un futuro sostenible e incidir en él.

En efecto, la sostenibilidad, como claramente se explicita en los 17 Objetivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, implica relaciones de ida y vuelta, tejidos de nuevas sinergias entre las dimensiones global, regional, nacional y local “para poner fin a la pobreza, luchar contra la des-

igualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático” (Naciones Unidas, 2015).

Por otra parte, dadas las características y los alcances del cambio disruptivo que anotábamos, la región iberoamericana se enfrenta a la necesidad de preguntarse sobre temas globales que tienen connotaciones e implicancias éticas insoslayables. Entre otras cuestiones, esto implica preguntarnos sobre nuestra identidad como humanos y sobre el futuro del *Homo sapiens*, así como sobre las relaciones de cooperación, rivalidad y/o complementariedad entre humanos y máquinas de aprendizaje (Harari, 2017; 2018). También sobre cómo todas estas relaciones complejas y delicadas impactan en el bienestar y el desarrollo de las personas, de los ciudadanos y de las comunidades, y sobre cómo fortalecer a los Estados en su capacidad de articular con otros actores e instituciones y de dar un sentido colectivo de justicia social y de solidaridad a cambios que atraviesen a la sociedad en su conjunto.

También nos interroga sobre cómo potenciar las diversidades de las inteligencias humanas para que den sentido, sustenten y regulen las ideaciones humanas de la inteligencia artificial explicitando sus supuestos, contenidos e implicaciones. En cada algoritmo que los humanos creamos subyace una multiplicidad de visiones sobre las sociedades, las comunidades, los ciudadanos y las personas, basadas en supuestos y condicionalidades sobre actitudes y comportamientos que deben ser explicitados, discutidos y validados. Su opacidad atenta contra la transparencia en el acceso a informaciones y conocimientos que las personas pueden crecientemente requerir y demandar para tomar y asumir decisiones autónomas, solidarias y responsables.

Si no tomamos cabal conciencia de lo que puede implicar un mundo regulado por los algoritmos o a merced de ellos, podemos enfrentarnos a un cuadro de situación como el que descri-

bió Harari en el marco del Foro Económico Mundial celebrado en Davos en el 2020. Allí señaló: “*Hackear humanos es el futuro. Con suficiente potencia informática, conocimientos sobre mí y datos biológicos, me puedes hackear y llegar a conocerme mejor de lo que yo me conozco a mí mismo*” (Harari, 2020).

Este encuadre global, por así decirlo, tiene sus especificidades e implicancias regionales. No es una relación de espejo y de reproducción de lo global en lo local en ideas, preocupaciones, agendas, situaciones y ruterros. En efecto, resulta imperioso profundizar en la reflexión sobre el lugar y el rol de una región semiperiférica como es Iberoamérica, en un contexto general de búsqueda de alternativas dentro del propio capitalismo como sistema económico dominante. Un ejemplo puede ser la propuesta contenida en el *Manifiesto de Davos 2020: El propósito universal de las empresas en la cuarta revolución industrial*, de un capitalismo no solo de accionistas, sino que involucre a otros *stakeholders* —los clientes, el personal, los proveedores y las comunidades—, así como que atienda “a las aspiraciones humanas y sociales en el marco del sistema social en su conjunto” (WEF, 2020). O bien la propuesta más amplia de Branko Milanovic (2020), de que el capitalismo liberal democrático pueda avanzar hacia lo que denomina *un capitalismo del pueblo*, donde se establecen mecanismos para contrarrestar la tendencia al incremento de la desigualdad, o hacia un capitalismo igualitarista donde cada uno tiene cantidades aproximadamente iguales de ingresos provenientes tanto del capital como del trabajo.

También se plantean alternativas al capitalismo como sistema dominante, como la que propone Thomas Piketti, de un socialismo participativo del siglo XXI que incluye, entre otros elementos: 1) la concepción de la justicia como participación y deliberación; 2) compartir el poder de las empresas como una estrategia de experimentación; 3) el tríptico de la

fiscalidad progresiva —propiedad, herencia y renta—, y 4) la construcción de un estándar de justicia educativa que “consistiría en garantizar que todos los niños tengan derecho al mismo gasto en educación, que podrían utilizar tanto en el marco de la formación inicial como continua” (Piketti, 2019).

Estos órdenes de discusión sobre el rumbo del capitalismo son indisociables de la fuerte necesidad de fortalecer la democracia liberal ante las insatisfacciones que esta es capaz de generar en la ciudadanía, así como por los cuestionamientos que diversas expresiones autoritarias, populistas, xenófobas y de similar tenor pueden realizarle. Y no olvidemos las situaciones de violencia, corrupción, fallas de Estado y mercado, desigualdades, rezagos y el papel subordinado en lo científico-técnico, que marcan fuertemente a la región. Como señalan la OEI y UNESCO/OIE en la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica* (2018), “uno de los mayores desafíos que parece afrontar la región radica en profundizar y afinar las políticas públicas de largo alcance que inviertan en reducir las brechas sociales y las fuertes desigualdades entre grupos poblacionales dentro de los países”.

Si bien somos conscientes de que la región registra avances significativos en diversos dominios, también sabemos que estos no han tenido la determinación, la musculatura, la continuidad y los impactos deseados en cuanto a conciliar justicia, inclusión, bienestar, desarrollo y convivencia. Seguimos teniendo un cúmulo de deudas y desafíos pendientes en cuanto a combatir la exclusión, la pobreza, la marginalidad, la discriminación, la segregación, la desigualdad, la violencia, la corrupción y el resquebrajamiento del Estado, la concentración de los mercados, la coexistencia de miseria y opulencia, la devastación de nuestro medio ambiente y el desarraigo, entre otros aspectos fundamentales.

También tenemos enormes desafíos respecto a fortalecer la democracia como *modus* de vida, sin motes ni calificativos

que desvirtúen su esencia, a respetar y atenerse a sus reglas de alternancia en el poder, a amparar los derechos de personas, ciudadanos y comunidades a expresarse libremente sin ningún tipo de *gran hermano*, y a defender a ultranza la pluralidad y la diversidad en la circulación de ideas en cualquiera de los ámbitos del Estado, de la sociedad civil y de las instituciones educativas, en particular en las universidades.

Estos órdenes de desafíos requieren una mirada más integral, sistémica y profunda que otrora, para entender su multidimensionalidad, así como para proponer intervenciones sostenibles y de alto impacto. Igualmente, estos desafíos tendrían que visualizarse en un planeta permeado por la disrupción y en busca de respuestas que no son ni globalistas ni localistas. No podemos recorrer un camino de pensamientos y de acciones insulares, así como tampoco importar *soluciones llave en mano* y asumir pasivamente un rol secundario en las agendas mundiales.

Tenemos que asumir la compleja realidad iberoamericana, que en su mayor parte es periferia y vive los problemas de la época en un particular contexto socioeconómico, cultural y tecnológico, así como de capitalismo y globalización, donde se podría desarrollar la perspectiva *desde abajo* sin complejos ni ataduras. Una necesaria y saludable redefinición del sentido, los contenidos y el alcance del capitalismo debería ser parte de la agenda regional; por ejemplo, con relación al lugar de las tecnologías en las políticas públicas. Estas, dejadas a su aire, carentes de sentido, propósito y regulación, pueden acentuar significativamente la desigualdad y las brechas culturales, sociales y económicas si no se generan respuestas sólidas precisamente desde la política pública. Esto implica fortalecer una voz regional robusta y unitaria en la agenda internacional, que pregone por garantizar un acceso democrático a la expansión, el uso y el goce de las tecnologías.

Asimismo, existen múltiples expresiones en el seno de

las sociedades, en la economía, la política y la cultura; en la producción, la base tecnológica y entre empresas; en la generación, la circulación y la apropiación del conocimiento; en la esfera pública y la privada (género, domesticidad, hogares y sus recursos y emplazamiento, formas de individuación y autonomía, etcétera). También está la cuestión de la subjetivación de las desigualdades y su potencial para afectar a los desiguales individualmente y como grupos, estratos, clases, géneros, etnias, generaciones, etcétera.

La región se enfrenta, pues, a la necesidad de gestar renovadas bases, así como fortalecer la musculatura programática e institucional de las políticas públicas, asumiendo la profundidad, la magnitud y el alcance de los cambios planetarios como arenas de debate, de incidencia, de búsqueda de respuestas y de experimentación.

2. Orientaciones para una nueva agenda socioeducativa

Identificamos tres elementos de relevancia para adoptar actitudes y posicionamientos proactivos a efectos de liderar y gestionar estos tiempos de un mundo turbulento.

Primeramente, la constatación de nuevas formas de entendimiento y de relación entre la ciudadanía, la política, la sociedad civil y el mundo productivo, y lo que esto implica en cuanto a poner en el tapete la discusión sobre el rumbo de las sociedades, así como sobre el tejido de diferentes alianzas entre instituciones y actores. En segundo lugar, la plétora de miradas y cuestionamientos más punzantes y atrevidos que otrora, ante lo que se visualiza como una agenda social prometida en sucesivas administraciones de gobierno de signos ideológicos y políticos distintos, que se entiende como inconclusa o no lograda. En buena medida, la percepción de insatisfacción, subjetivada y objetivada a la vez, deviene en formas diversas de expresión pública que llevan a una necesaria reflexión y

revisión sobre el *modus* democrático de vida y de gobierno. En tercer lugar, el empoderamiento ciudadano, que se promueve desde diversos ámbitos de la sociedad y adopta formas muy variadas, que van desde los formatos presenciales tradicionales de participación hasta el uso intensivo de las redes sociales, y sus implicancias en términos del ejercicio de la libertad y de la autonomía de pensamiento.

A la luz de este mundo de realidades complejas, globales y locales, resulta necesario fortalecer el universalismo humanista para pensar y actuar ante las intersecciones complejas entre las identidades físicas, virtuales y biológicas. Sabemos que el humanismo allana el camino hacia el progreso implicando un entendimiento más afinado del mundo basado en la ciencia, así como una afinidad con la razón y el cosmopolitismo (Pinker, 2018). También, y esencialmente, una postura humanista no implica la adscripción a un paradigma iluminista y exitista de la modernidad que no encanta ni satisface a diversos segmentos de la población, sino fortalecer miradas que confieran un sentido de justicia, de solidaridad y bienestar a la vida de las personas en sociedad.

No se trata de reivindicar un universalismo humanista ligado a un metarrelato de progreso característico de la modernidad, sino de recrear sus bases para establecer las ligazones y las pasarelas entre diversos saberes fragmentados, principalmente entre las humanidades y las ciencias, para que las personas puedan encontrarle un renovado sentido a su vida individual y en sociedad (Blanquer & Morin, 2020).

Asimismo, la disrupción es una fuente inagotable de oportunidades, opciones y ruterios sobre cómo las sociedades pueden ser más o menos democráticas, inclusivas, justas, pacíficas y desarrolladas. Las intervenciones que desde la política pública pueden hacerse son fundamentales para conferir un sentido unitario y un rumbo certero a los cambios que, librados a su propio devenir, son capaces

de acentuar desigualdades y brechas de diferente orden. La redefinición de los alcances de un Estado garante que cimente genuinas oportunidades de bienestar y desarrollo, respetando la diversidad de las personas, de sus afiliaciones y contextos, así como de sus preferencias y elecciones, amparado en un universalismo apropiado de valores y referencias, forma parte de un repienso global sobre las políticas públicas (Opertti, 2017a, 2019).

Se trata, por ejemplo, de si los ciudadanos van a tener mayor capacidad de expresar sus emociones y opiniones, en un ámbito de respeto y de salvaguardia de sus libertades, o si aquellas pueden ser crecientemente manipuladas para legitimar posturas y conductas reñidas con principios democráticos fundamentales. La manipulación de las opiniones de las personas en el ejercicio de sus derechos ciudadanos, por medio de un uso inescrupuloso de las redes sociales, se constata en regímenes políticos diversos y con grados diferentes de asentamiento y de respeto de la democracia. La reflexión pública ciudadana sobre casos paradigmáticos, como el de Cambridge Analytica, de uso de Facebook con una clara intención de manipular las opiniones de diversos *stakeholders*, es un deber de la democracia que da cuenta de sus debilidades.

Supone una esfera pública (habermasiana) que, justamente, no se ha vuelto inimaginable en las actuales condiciones de época, y no solo por el riesgo, ya patente, de las redes sociales espuria e impunemente usadas, sino por el íntegro desarrollo del capitalismo de vigilancia, la disolución del potencial democrático de la comunicación política y el control panóptico que se va instalando junto con un *Zeitgeist* paranoico. Entre otras cosas: catástrofes, epidemias y pandemias, sensación de guerra y anexiones, ola nacionalista-populista, fragilidad del capitalismo financiero, riesgos manufacturados, calentamiento global y destrucción del medioambiente.

En el plano educativo, se trata de si la tecnología en edu-

cación puede potenciarse como herramienta de inclusión social, digital, educativa y pedagógica, bajo la égida de un Estado estratégicamente orientador, o si su desarrollo va quedando a merced de un cúmulo de instituciones y actores que pueden regular su acceso y uso en función de sus agendas propias asociadas a la capacidad contributiva de ciudadanos y familias (Rivas, 2019). ¿No resulta relativamente evidente desde ya que la tecnología de la educación (y del conocimiento en general) replica, por un lado, y profundiza, por el otro, las brechas sociales, con lo que genera mayores diferenciales entre herederos y desheredados, así como entre países del centro científico-técnico del mundo y las periferias, dentro de la geopolítica de la sociedad del conocimiento?

O si la democratización en el acceso y goce de mejoras sustantivas en la calidad y la esperanza de vida forma parte de una agenda de fortalecimiento de los derechos de las personas y de las comunidades, o solamente sectores reducidos de la población pueden mejorar su calidad de vida y prolongarla con base en la simbiosis entre las capacidades de las inteligencias humanas y artificial. De hecho, este tipo de tensiones y contradicciones se inserta en las dinámicas del capitalismo global que parecerían dejar a la región iberoamericana alejada en el terreno de la igualdad de riquezas, de poder e influencia, de acumulación de capitales y conocimiento, entre otros aspectos fundamentales.

La región está, pues, ante la oportunidad de pensarse a sí misma y de buscar integrar en narrativas, políticas y praxis convincentes y convocantes un sinnúmero de sensibilidades, preocupaciones y demandas que revisten un carácter multicolor en perspectivas, ideas, rúters y maneras de expresarse. Ciertamente, esta impronta multicolor cuestiona visiones y prácticas monolíticas o de pensamiento único, monismos ideológicos fundamentalistas y universalismos unilaterales (Hui, 2020), homogéneos e

impuestos que hacen caso omiso de las diferencias y de las diversidades. Uno de los desafíos mayores que enfrenta la región radica en identificar, argumentar y convocar en favor de denominadores comunes que reafirmen la necesidad de un marco de valores que crucen diversas afiliaciones y tradiciones y que logren conciliar cohesión, inclusión y diversidad.

Nos parece que estamos más en un contexto de buscar síntesis híbridas, que integren con sentido diversas sensibilidades, con la mirada puesta en forjar, en el presente y en el futuro, sociedades justas y sostenibles, que en enfocarnos en oposiciones ideológicas suma cero que nos alejan de lograr unidad y unicidad de propósitos resguardando diversidad de posiciones y de estrategias. Tratemos de descifrar algunos de los elementos asociados a esta búsqueda.

En primer lugar, la disposición a avanzar en un renovado ciclo de políticas públicas que se atreva a una lectura lúcida y desencajonada del pasado y del presente, con su acervo de logros y pendientes. Se trata de buscar puntos en común e incorporar ideas, agendas, políticas, estrategias y prácticas provenientes de diversos posicionamientos que converjan en miradas futuras, de avanzada y de progreso asentadas en principios, actitudes y comportamientos democráticos insoslayables.

Por cierto, es posible identificar y cultivar coincidencias programáticas entre diversos posicionamientos que otrora pudieron plantearse en términos irreconciliables, a sabiendas de que ninguno de ellos, por sí mismo, ha podido responder efectivamente a los órdenes de desafíos que hemos mencionado. El carácter híbrido de la política pública no supone un vaciamiento de valores y de referencias, sino que su consecución requiere miradas más matizadas en cuanto a posicionamientos ideológicos y programáticos. Esto se observa claramente en educación, donde la evidencia a escala mundial indica que la democratización de las oportunidades de aprendizaje necesita

la triangulación de diversas perspectivas y enfoques (Dehane, 2018). A vía de ejemplo, el fundamentalismo pedagógico no es buen consejero a la hora de orientar al alumno y de fortalecer sus procesos de aprendizaje.

En segundo lugar, surge como necesario superar los etnocentrismos en la concepción y el desarrollo de las políticas públicas en educación, ya sea reduciendo lo público a una visión estadocéntrica, o pregonando un fundamentalismo de mercado con ausencia de Estado garante, o transformando en verdades reveladas recomendaciones o, más bien, prescripciones realizadas por actores transnacionales, sean estos tradicionales o emergentes. En cualquiera de estos escenarios donde prima el ideologismo, la política pública pierde legitimidad, capacidad de convocatoria, sustancia y sostenibilidad.

Las políticas educativas deben estar firmemente sustentadas y respaldadas en un Estado garante que tenga como norte asegurar oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje para cada alumna o alumno, cualesquiera sean sus contextos, circunstancias de vida y capacidades. Un Estado garante se fortalece en musculatura programática y capacidad de respuesta si apela a diversidad de enfoques e instituciones para asegurar el cumplimiento de los roles y las responsabilidades propios de su condición de tal. Esto también implica reconocer que la privatización de la educación, solo orientada con fines de lucro y sin un Estado que la oriente y regule, acrecienta las desigualdades y las brechas sociales.

La concepción de Estado garante debe plasmarse en un conjunto coherente y potente de normas vinculantes —constitucionales, leyes, decretos y estatutos, entre otros— que: 1) exijan al Estado su cumplimiento; 2) establezcan claramente cómo se van a implementar, involucrando a diversidad de *stakeholders* de dentro y fuera del sistema educativo, reportar sus resultados y evaluar impactos; 3) expliciten los mecanismos de financiamiento y quiénes son responsables

por su concreción, y 4) determinen ante qué tribunales se podrá exigir la garantía y con qué efectos.

Finalmente, se constata un creciente y saludable reconocimiento de las diversidades y del crisol de afiliaciones e identidades que anidan en la sociedad. No obstante, la diversidad, en su amplio sentido, es fuente de controversia y, a veces, de ríspidos enfrentamientos entre diversos colectivos, comunidades y familias, que, más allá de ser percibidos y anotados, tienen que ser analizados en profundidad bajo un lente plural y componedor.

La afirmación de la diversidad encuadrada en un marco universal de referencia se contrapone a una visión universalista que no reconoce las identidades socioculturales, pero tampoco las económicas, étnicas, nacionales y regionales, entre otras. Se podría hablar de un universalismo diverso e incluyente que respete, ampare y fortalezca las diversidades sin que estas se transformen en disputas suma cero sobre posturas fundamentalistas del signo que sean. Una cosa es abrigar un enfoque que aprecie, potencie y resguarde la diversidad, y otra bien distinta es ideologizar la diversidad que ineluctablemente alimenta el enfrentamiento entre bandos crispados.

CAPÍTULO III

Echar luz sobre PISA

Este capítulo se basa en una serie de seis notas publicadas en el 2020 en el diario de circulación nacional *El Observador* (Uruguay) bajo el título “Echar luz sobre PISA”.

Echar luz sobre PISA (1)

Los informes de PISA pueden ser visualizados como una de las herramientas de soporte para afinar las propuestas de transformación educativa que el país tendría que emprender en los próximos diez años. No se trata de santificar ni de demonizar la herramienta *per se*, sino de saber apreciarla como un insumo relevante de política pública teniendo en cuenta sus finalidades, bondades, limitaciones e implicancias.

Uno de los indicadores más fuertes de progreso y de bienestar de una sociedad es la calidad de los procesos de diálogo y de construcción colectiva sobre diversidad de temas sustentados en miradas plurales, inclusivas, componedoras y propositivas. En gran medida se trata de alimentar el debate de ideas y de propuestas sabiendo movilizar, apropiarse, usar y difundir conocimientos que contribuyan a dar un salto cualitativo en la profundidad y fineza respecto al abordaje de los temas de política pública. Contrariamente, cuando nos cerramos a ciertos tipos de conocimientos por dogmatismos y/o prejuicios, perdemos indefectiblemente en capacidad de contribuir a que las sociedades cimenten bases sólidas de bienestar y de progreso. Siempre los sectores más vulnerables terminan siendo los más afectados cuando se anteponen anteojeras y/o barreras del signo que sea al análisis fino de los problemas sustentado en la triangulación de evidencias.

El informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment) es un estudio trienal que acumula siete evaluaciones realizadas desde el 2000 en adelante (OECD-PISA, 2020). Su finalidad es contribuir a evaluar un conjunto de conocimientos y competencias —básicamente como respuestas a situaciones planteadas que implican movilizar e integrar diferentes tipos de conocimientos— entendidos como claves en las áreas de matemática, lectura y ciencias entre los alumnos que tienen 15 años. Esencialmente PISA nos ilustra sobre cómo los estudiantes pueden analizar, razonar y aplicar sus conocimientos en contextos que no les son *a priori* familiares.

Como señala Andreas Schleicher (2019), el director de Educación en la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y coordinador internacional de las pruebas PISA, el espíritu que la 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 estudiantes deben ser capaces de extrapolar lo que conocen, pensar cruzando las fronteras disciplinares, aplicar el conocimiento creativamente ante diversas situaciones y evidenciar estrategias de aprendizajes efectivas.

Ciertamente, existe una fuerte correspondencia entre estos aspectos que hacen a un buen desempeño estudiantil y los atributos que personas, ciudadanos, trabajadores y emprendedores requieren desarrollar a lo largo y ancho de toda la vida para encarar los desafíos que plantea un mundo permeado por la disrupción como fenómeno cultural, societal, político y educativo. En efecto, la disrupción implica la toma de conciencia de que nuestras maneras tradicionales de formar opinión y de tomar decisiones, en lo individual y

lo colectivo, no nos permiten dar respuestas convincentes y sólidas frente a los desafíos que tenemos, en el presente y en el futuro, para asegurar convivencia y bienestar, así como un desarrollo justo, inclusivo y sostenible.

Entendemos que las pruebas PISA tienen dos atributos esenciales que las posicionan como una herramienta de apoyo a los procesos de transformación educativa. En primer lugar, nos permiten como país participar en un activo y propositivo multilateralismo educativo de intercambio de ideas, estrategias y prácticas a escala mundial. En la última evaluación, que data del 2018, participaron un total de 79 países, esto es, 37 miembros de la OECD —Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos— y 42 socios, entre los cuales figura Uruguay.

Simplemente el dato de que 600.000 estudiantes participaron en la evaluación, los que en conjunto representan cerca de 32 millones de estudiantes de 15 años, da cuenta de la magnitud de la prueba y del bagaje de conocimientos que puede aportar a una perspectiva internacional de educación comparada. El Uruguay, rindiendo tributo a su vocación internacionalista y aperturista al mundo, ha participado de manera continua en las evaluaciones PISA desde el 2003 hasta la fecha, lo cual es indicativo de una construcción de política de Estado que se ha mantenido con administraciones de gobierno de diferentes signos.

En segundo lugar, PISA nos permite hurgar en algunas de las claves que contribuyen a explicar resultados educativos de alto desempeño y/o tendencias de crecimiento constante del desempeño de países entre las mediciones trienales. Esta perspectiva comparada no tiene por intención modelizar o imitar a otras sociedades ancladas en diversidad de contextos, sino de entender que las transformaciones educativas requieren visiones multidimensionales, así como la articulación de ideas y propuestas en clave sistémica.

Tomemos el ejemplo de Estonia, que es un Estado báltico con una población de poco más de 1,3 millones, con una historia y un presente desafiante teniendo en cuenta la proximidad de su vecino ruso. Estonia registra los valores más altos en lectura, matemática y ciencias de entre todos los países europeos. Al igual que Portugal, verifica un crecimiento positivo constante del 2000 a la fecha. La mejora del desempeño educativo de Estonia se explica, entre otras cosas, por haber tenido la sagacidad de nutrirse de experiencias educativas exitosas, como el modelo de escuela básica finlandés de nueve años, así como por haber fortalecido el liderazgo y la solvencia profesional para poner en marcha una serie de transformaciones profundas.

El viceministro de Educación e Investigación de Estonia, Mart Laidmets, asevera que los tres pilares de su sistema educativo son: 1) un currículo nacional potente que orienta y deja margen para que las escuelas comprehensivas de grados 1 al 9 puedan hacer suya la propuesta educativa; 2) educadores altamente calificados que poseen una formación de maestría y que disponen de autonomía para personalizar el currículo —los para qué y qué de educar y de aprender— y la pedagogía —el cómo hacerlo—, y 3) madres y padres que reconocen que la educación les da a las personas las chances de progresar y alcanzar su potencial. Más aún, en la línea de seguir progresando de manera continua, Laidmets afirma que la meta es lograr que todas las escuelas básicas usen solamente materiales de aprendizaje digitales en el 2020.

Cabe, asimismo, acotar que el gasto por alumno en Estonia es cerca de un 30% inferior al promedio de los países de la OECD. Recociendo que se dispone de una menor cantidad de recursos respecto a otros países, Laidmets señala que la clave está en gastar sabiamente, con foco en mejorar las condiciones de trabajo docente, la producción de materiales de aprendizaje y la dotación de infraestructura física que requiera menos recursos para su mantenimiento (Roberts, 2019).

Una primera visión de conjunto de PISA nos permite confirmar, pues, su alto valor como cúmulo de saberes y experiencias compartidas que la transforman en una base de datos de educación comparada, así como en un laboratorio de ideas y de innovaciones a escala mundial. Saber hacer uso de ella es clave para idear una nueva generación de políticas públicas en educación que perentoriamente el país debe encarar.

Echar luz sobre PISA (2)

El Informe PISA nos arroja luz sobre cuatro aspectos, entre otros, para entender la inclusión educativa como la simbiosis de equidad y calidad a efectos de apuntalar el potencial de excelencia de cada alumno. Como señala el ministro de Educación de Francia, Jean-Michel Blanquer (2018a), el desafío de la escuela es darles una chance verdadera a todos los alumnos, sustentada en la diversidad de sus excelencias.

Un primer aspecto radica en entender la equidad como el grado en que los resultados educativos se relacionan con los antecedentes y las características de los estudiantes (Schleicher, 2019). En efecto, PISA cuantifica la magnitud de las diferencias en el desempeño de los estudiantes ubicados en los extremos de la escala socioeconómica. Cuando las disparidades entre dichos extremos pueden equivaler a más de cuatro años de escolaridad de diferencia entre los alumnos del 10 % socialmente más desaventajado y del 10 % más aventajado, es de esperar que se generen circuitos de sociedades paralelas sin puntos de conexión.

Las diferencias pueden ser también analizadas a la luz de la variación de desempeño entre las escuelas. Por ejemplo, si consideramos el desempeño en lectura, la variación entre escuelas es superior al 30 % en Uruguay, levemente inferior a las registradas en Brasil y Perú. Asimismo, Finlandia es el país con la menor variación —7 %— de entre los 79 países analiza-

dos. Valores del entorno del 10% registran otras sociedades nórdicas, como Islandia, Noruega y Dinamarca. Los valores relativamente más bajos podrían indicar que estas sociedades logran desarrollar una propuesta educativa de calidad para diversidad de colectivos e individuos. En las concepciones y en los hechos no se contraponen la equidad a la calidad.

Un segundo aspecto tiene que ver con que la incidencia de los antecedentes sociales en el desempeño del estudiante varía fuertemente entre países. En efecto, PISA lista aquellos países que logran tener sistemas educativos denominados *de clase mundial*. Esto es, no son sistemas educativos solo funcionales a alumnos que podrían tener condiciones *a priori* consideradas como más propicias para el logro de buenos resultados. El hecho de que dichos sistemas educativos se encuadren en sociedades cultural y socialmente muy diversas —por ejemplo, Australia, Canadá, Corea, Japón, Estonia y Noruega— nos permite afirmar que, lejos de haber un solo modelo educativo exitoso, existen diversidad de rúters para el logro de resultados de calidad. Quizás el denominador común a estas sociedades yace en concebir la educación inscrita en una visión de bienestar, desarrollo, inclusión y cohesión de la sociedad en su conjunto que se sustenta en una mirada de largo aliento.

En tercer lugar, PISA nos advierte sobre la relevancia de la política pública como un mediador central en la interrelación entre las características sociales del estudiante y las del centro educativo. En muchos países, la mayor parte de la segregación entre escuelas se observa más dentro del sector público que entre las escuelas públicas y las privadas. Cabe señalar que la conjunción de la estratificación social y por centro educativo impacta severamente en los grupos de población más vulnerables.

En clave comparada mundial, Uruguay se ubica en el cuadrante de países que registran altos niveles de segregación

por estratificación social y por centro educativo. En dicho cuadrante figuran los ocho países latinoamericanos que participan en PISA, lo cual es indicativo de una problemática generalizada en la región y, en particular, señala la debilidad de las políticas públicas actuales para combatir la segregación social, territorial y educativa.

En cuarto lugar, PISA nos recuerda que el mejoramiento de la educación no solo implica cantidad de recursos. Ciertamente la inversión en educación importa y mucho. De hecho, se constata que existe una relación positiva entre la inversión en educación y la media de desempeño en lectura. Sin embargo, a partir de determinado nivel de gasto, que se estima en USD 50.000 destinados para cada alumno entre las edades de 6 y 15 años —una media aproximada de USD 5.000 por alumno por año—, no se verifica prácticamente ninguna relación entre inversión y desempeño (Schleicher, 2019).

También se concluye que lo que importa es la manera en que los recursos son direccionados y gestionados. El caso de Finlandia es paradigmático, ya que, de los 79 países participantes en PISA, es el que registra el menor tiempo anual de instrucción y, asimismo, tiene uno de los valores más altos de desempeño en lectura. Esto contribuye a recordarnos como país que todo esfuerzo orientado a aumentar la carga horaria anual de clase tiene que basarse en una propuesta educativa potente.

En suma, los hallazgos de PISA nos fortalecen en la idea de que es posible articular y alcanzar altos niveles de equidad y calidad en diversidad de contextos y circunstancias. Esto implica, por un lado, abrigar una visión potente y sistémica de la educación y, por otro lado, tener la voluntad y la capacidad de conectar las diversas piezas y los niveles del sistema educativo para priorizar y apuntalar los aprendizajes de cada alumno, cualquiera sea su situación.

Echar luz sobre PISA (3)

Como ya se ha señalado en las columnas anteriores, el informe PISA es un potente instrumento a efectos de identificar políticas y programas que impactan positivamente en la equidad de la educación y de los sistemas educativos. Entendemos por *equidad* la articulación de un conjunto de estrategias educativas que contribuyan a lograr una igualdad efectiva de oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje (López, 2005; Opertti, 2019). Esto implica, entre otras cosas fundamentales, que los sistemas educativos tengan el liderazgo y la capacidad para generar condiciones de equidad desde su propio seno según el precepto ético de garantizar oportunidades de aprendizaje para cada alumno, cualesquiera sean sus contextos, situaciones y capacidades.

Los hallazgos de PISA nos refuerzan en la convicción de que es posible alinear los recursos del sistema educativo con los objetivos y las metas de la política educativa, y en particular contrarrestar la inequidad social. En efecto, se señala que algunos sistemas educativos son exitosos en cuanto a proveer recursos humanos y materiales suficientes a todas las escuelas, incluidas aquellas localizadas en contextos desventajosos. Se mencionan los casos de Bulgaria, Dinamarca, Letonia, Noruega y Polonia. Contrariamente a esta situación, los ocho países latinoamericanos que participan en PISA se encuentran clasificados entre aquellos en los cuales las escuelas desventajosas tienen menos recursos que las ventajosas, lo que contribuye a un cuadro de situación en el que los sistemas educativos son más reproductores que compensadores de las desigualdades del entorno social.

Por lo menos, hay que tener en cuenta tres elementos que estarían detrás del logro de niveles razonables de equidad en la distribución de los recursos: voluntad política de efectivizarlo, solvencia técnica en su implementación y disponer de una

batería de instrumentos/fórmulas que ayuden a un direccionamiento justo de los recursos a los centros educativos.

Por otra parte, PISA remarca que las señales de equidad provenientes del sistema educativo deben sustentarse en enfoques holísticos que contribuyan a que los educadores sientan apoyo en su vida personal y profesional. Ciertamente, uno de los desafíos mayores que enfrentan los sistemas educativos radica en fortalecer una cultura de la confianza y de la colaboración entre los educadores y en sus relaciones con otros actores.

Veamos tres países mencionados por PISA que van en la dirección de lograr mayor equidad. En primer lugar, Singapur asigna sus educadores más calificados al trabajo con estudiantes que tienen las mayores dificultades para cumplir con los altos estándares educativos fijados. En segundo lugar, Shanghái (China) establece un sistema de transferencias financieras (pagos) a escuelas que atienden población en desventaja, así como una estructura de carrera docente que incentiva a educadores de alto desempeño a enseñar en escuelas definidas como desfavorecidas. En tercer lugar, en el estado de Ceará (Brasil), las escuelas con más alto desempeño reciben una recompensa significativa en recursos financieros adicionales que les permiten contratar mayor cantidad de educadores especializados y expertos. Estos recursos adicionales deben ser usados para apoyar aquellas escuelas con mayores dificultades, lo cual es un destacado ejemplo de cómo la excelencia en el desempeño puede tener un sentido social, al potenciar la cultura y el trabajo colaborativo entre centros educativos.

Otra dimensión asociada a la equidad refiere a las maneras en que el sistema educativo promueve una composición social heterogénea en los centros educativos, en el entendido, como señala PISA, de que todos los alumnos están en una mejor situación si las aulas son socialmente diversas. Más allá de las limitaciones que tiene el sistema educativo para

contrarrestar efectivamente la segregación territorial, la aceptación de diversidad de perfiles en el aula es un asunto complejo que cruza diversas sensibilidades. Por un lado, los miedos y las desconfianzas de las familias en cuanto a que sus hijos e hijas puedan *aprender menos* en contextos sociales heterogéneos. Por otro lado, las dificultades que exhiben algunos educadores para abrirse a la diversidad y gestionarla como fuente de más y mejores aprendizajes. Como nos recuerda PISA, la asignación inequitativa de recursos en detrimento de los más vulnerables debe tener en consideración el hecho de que los niños y las niñas pobres no cuentan, en general, con un apoyo fuerte de personas y grupos que argumenten a favor de sus derechos y oportunidades.

PISA explicita dos argumentos respecto a la asignación equitativa de recursos. Primeramente, se trata de reafirmar que la equidad en educación remite a imperativos de justicia social y a imaginarios colectivos sobre la educación y la sociedad. Asimismo, el logro de mayor equidad también implica distribuciones y usos más efectivos de los recursos para garantizar igualdad de oportunidades y cumplir con el precepto, señalado por la UNESCO (2017), de que “todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual”.

Un apunte final. Los sistemas educativos no son entidades neutras que reproducen las inequidades de los contextos sin mediar ante ellos. Transparentar y auditar el rol que efectivamente cumple el sistema educativo es clave para avanzar en equidad.

Echar luz sobre PISA (4)

El informe PISA aporta una mirada sobre las percepciones de los estudiantes de 15 años en múltiples temáticas que hacen a su vida presente y futura. La evidencia indica que las transformaciones educativas son sustentables en la medida en que

incorporan las narrativas, representaciones y aspiraciones que educadores y alumnos abrigan (Opertti, 2019).

En particular, el informe *Dream jobs? Teenagers' career aspirations and the future of work* (Mann et al., 2020) nos permite ver cómo los adolescentes perciben el mundo del trabajo y de las ocupaciones en el período 2000-2018, que se caracteriza, entre otras cosas, por profundos cambios en las calificaciones requeridas para el desempeño de ocupaciones y tareas. Veamos algunos de sus principales hallazgos y posibles implicancias para el debate nacional sobre educación.

En primer lugar, llama a la reflexión que las expectativas de los adolescentes sobre las carreras han cambiado muy poco en las últimas dos décadas. En efecto, en el 2018, y solamente tomando en cuenta los 40 países que participaron en las seis evaluaciones trienales realizadas por PISA desde el 2000 en adelante, el 47 % de los varones y el 53 % de las mujeres de 15 años esperaban trabajar a los 30 años en uno de entre un núcleo reducido de 10 trabajos. Más aún, la tendencia es al aumento de la concentración en estos 10 trabajos. Entre otros, los tres preferidos por los varones son, por su orden, ingeniero, *manager* vinculado a negocios y médico, mientras que para las mujeres son, respectivamente, médica, docente y *manager* vinculada a negocios.

Como señala el informe de PISA, los adolescentes tienden a elegir trabajos que son esencialmente del siglo xx o más antiguos. Parecería ser que las señales de la sociedad y del mercado sobre nuevas oportunidades laborales no están captando suficientemente la atención de las generaciones más jóvenes. No obstante, la discusión sobre las ocupaciones indica poco *per se* si no se acompaña de un análisis detallado de las tareas. Es importante analizar la intersección entre ocupaciones y tareas en escenarios presentes y futuros expuestos a la creciente automatización de tareas

rutinarias de baja intensidad cognitiva, ejecutadas cada vez más con el apoyo de la inteligencia artificial.

Alternativamente, las ocupaciones y las tareas que personalicen los servicios con un uso intensivo de las tecnologías, direccionados por la combinación de las inteligencias, las intuiciones y las emociones humanas, a medida de las expectativas y demandas de usuarios/consumidores, tendrán mayor capacidad de desarrollarse y generar nuevos puestos de trabajo. Por ejemplo, los médicos tienen que saber, por un lado, analizar, integrar y triangular datos para lograr diagnósticos/intervenciones más personalizados y precisos, y, por otro lado, fortalecer las competencias de empatía y de relación interpersonal para entender, respetar y apuntalar al paciente con un enfoque holístico de la persona. Este caso es revelador de la simbiosis entre las inteligencias humana y artificial.

En segundo lugar, el informe PISA nos advierte que las desigualdades sociales se intercalan en todo debate sobre la educación. En efecto, señala que muchos adolescentes, principalmente aquellos provenientes de los sectores más desfavorecidos, esperan desempeñarse en trabajos que están en alto riesgo de ser automatizados. Más aún, y como otra de las caras visibles y preocupantes de la desigualdad, los resultados de PISA (Schleicher, 2019) indican que, entre los países de la OECD, uno de cada tres adolescentes de sectores desaventajados que logran un buen desempeño en PISA no tiene la expectativa de continuar estudios terciarios o de trabajar en una profesión que requiere estudios universitarios. Una sociedad con bajas expectativas, que muchas veces se naturalizan en los propios sistemas educativos, compromete la aspiración a una educación que efectivamente llegue y sea relevante para todos y todas.

En tercer lugar, PISA nos advierte nuevamente que desde la política educativa se pueden emprender iniciativas para orientar al adolescente a que amplíe su búsqueda de perspectivas

laborales. Alemania y Suiza son dos claros ejemplos de que los jóvenes pueden acceder a un fuerte componente de orientación sobre carreras, así como a un abanico amplio de oportunidades ocupacionales existentes en el país. Esto contribuye a que adolescentes y jóvenes tomen decisiones más informadas sobre su futuro ocupacional y laboral, así como que tengan la posibilidad de cursar programas de alta calidad de educación técnico-profesional y vocacional desde edades más jóvenes y puedan acercarse al mundo del trabajo.

Por ejemplo, Suiza dispone de una amplia oferta de educación técnico-profesional y vocacional que abarca 250 profesiones como parte de la educación media superior. Esta oferta se sustenta en un modelo de educación dual que consiste básicamente en una formación que integra tres o cuatro días en el lugar de trabajo y uno o dos días en una escuela técnica (SEFRI, 2019). Cabe señalar que Suiza figura en el quinto lugar del Índice 4.0 de Competitividad Global 2019 (Schwab, 2019).

Dejamos planteadas algunas puntas para nutrir el debate nacional sobre la transformación educativa. Primeramente, la imperiosa necesidad de orientar a adolescentes y jóvenes para un mundo de reagrupamientos y de nuevas configuraciones de calificaciones, ocupaciones y tareas. Asimismo, la conveniencia y la perentoriedad de posicionar la educación técnico-profesional —en el nivel medio superior y en coordinación con el terciario— como una herramienta fundamental para que el país pueda dar un salto cualitativo en equidad social, oportunidades educativas y competitividad. Finalmente, la educación técnico-profesional y vocacional, y la educación secundaria son complementarias e integrables en la formación personal y ciudadana. Todo joven debería cursar un componente de formación técnica independientemente de las opciones que haga en la educación media, tal como señala EDUY21 (2018).

Echar luz sobre PISA (5)

El Informe PISA nos aporta elementos para reflexionar sobre las interrelaciones entre las expectativas y los comportamientos de educadores y alumnos, y las respuestas que brinda el sistema educativo. En particular, PISA se adentra en el análisis de lo que define como una mentalidad de crecimiento entre los alumnos de 15 años, esto es, la percepción que ellos tienen sobre que las capacidades y las inteligencias se pueden desarrollar con el tiempo. Dicha mentalidad puede ser o bien facilitada o bien obstruida por una constelación de actitudes y prácticas. Compartimos cinco puntos para nutrir la discusión.

En primer lugar, PISA nos recuerda que los educadores pueden elogiar, orientar y ayudar más intensamente, así como dar respuestas más elaboradas, a aquellos estudiantes a quienes perciben con mayores capacidades. Las expectativas de aprendizaje, vinculadas a lo que “se espera” que pueda “dar” cada alumno, obedece, en gran medida, a un vetusto supuesto educativo consistente en que los alumnos pueden ser todos considerados y evaluados en función de un continuo lineal de menor a mayor capacidad. Una genuina inclusión en oportunidades de aprendizaje implica reconocer, por un lado, que todos los estudiantes pueden progresar respetando y apuntalando sus propias capacidades y, por otro, que cada uno de ellos requiere un trayecto personalizado de formación que concilie objetivos universales de aprendizaje con los desafíos derivados de los contextos, las circunstancias y las capacidades de cada alumno.

En segundo lugar, los avances de las neurociencias, de la psicología cognitiva y de otras ciencias relacionadas con la educación y los aprendizajes nos señalan que la inteligencia humana resulta de una interacción en permanente evolución

entre los genes y el ambiente, mediada por la calidad de las estimulaciones que provienen del propio ambiente —entre otras fundamentales, las educativas—. No hay, por así decirlo, ni determinismo genético ni ambiental, pero sí se dispone de creciente evidencia de que los aprendizajes pueden impactar positivamente en el desarrollo del cerebro (Dehaene, 2018), en una concepción de los aprendizajes a lo largo y ancho de toda la vida, tal cual preconiza la UNESCO (2015a).

La manera en que uno se ve a sí mismo, en términos de sus capacidades, parece ser un factor crítico en el desarrollo y la concreción de los aprendizajes en diversidad de contextos. En efecto, los resultados de PISA nos ilustran al respecto. Al 2018 más de uno de cada dos estudiantes señalan que la inteligencia es un atributo que no se puede cambiar demasiado. Esta valoración tiene sus correlatos en los aprendizajes alcanzados. El desempeño en lectura de los alumnos que están en desacuerdo con esta afirmación es 32 puntos más alto que el los que concuerdan con ella, independientemente del perfil socioeconómico del alumno y del centro educativo.

En tercer lugar, los alumnos que evidencian una mentalidad de crecimiento son los que reportan en PISA mayor motivación para completar efectivamente las tareas, establecen metas de aprendizaje más ambiciosas para ellos mismos, atribuyen más importancia al centro educativo y tienen mayores expectativas de completar una carrera universitaria. Asimismo, es interesante constatar que las intervenciones educativas que toman debida nota de la capacidad del cerebro de aprender por medio de la lectura, las discusiones en clase y actividades afines podrían incidir en que el estudiante tenga creencias más fuertes sobre la capacidad del cerebro de cambiar y sea, asimismo, menos propenso a atribuir su eventual fracaso a una falta de talento. Cabe mencionar que, con un entendimiento comprehensivo de la teoría y la práctica de la educación inclusiva (UNESCO, 2017;

OEI & OIE-UNESCO, 2018), se reconoce crecientemente que toda persona tiene un potencial de excelencia que muchas veces es desconocido y aun menospreciado, por concepciones y prácticas educativas que visualizan la excelencia como absoluta, sustentada en un criterio de *iguales* exigencias y estrategias para todas las personas con independencia de sus características.

En cuarto lugar, PISA nos ilustra sobre la relevancia que tiene personalizar la educación para que efectivamente cada alumno pueda beneficiarse de tiempo y calidad de instrucción ajustados a sus necesidades, que le permitan desarrollar y completar los aprendizajes establecidos para todos los alumnos. La personalización allana el camino hacia el logro de aprendizajes relevantes en la medida en que, como evidencia PISA, los estudiantes perciben que sus docentes los apoyan efectivamente. En gran medida, docentes y alumnos tienen roles y responsabilidades compartidas en cuanto a personalizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En tal sentido, Finlandia es un ejemplo de cómo una cultura colaborativa entre el cuerpo docente impacta positivamente en el alumno. Los docentes con experticia en la atención de alumnos identificados con necesidades especiales trabajan codo a codo con sus colegas de aula para identificar aquellos alumnos que requieren ayuda adicional, y posteriormente los apoyan, ya sea en forma individual o en pequeños grupos. Quizás el término *necesidades especiales* no sea el más adecuado, ya que puede asociarse a prejuicios y estigmas. Nos parece mejor referirnos a alumnos con *diversas capacidades*, en el entendido de que todos los alumnos requieren apoyos.

Esta cultura colaborativa finlandesa se apoya en una escuela básica de nueve años —abarcaría lo que para Uruguay es educación primaria y los primeros tres años de educación media— que busca garantizar fluidez, pertinencia, calidad y

completitud en los aprendizajes de cada alumno (Halinen, 2017). Asimismo, dicha escuela cuenta con el respaldo de un grupo de atención multiprofesional al alumno que se reúne por lo menos dos veces al mes por espacio de dos horas.

En quinto lugar, PISA nos confirma en la necesidad de avanzar hacia propuestas educativas compactas que tengan como prioridad la progresión en los aprendizajes del alumno. No debemos olvidar que una educación fragmentada, ya sea entre primaria y media o dentro de la propia educación media, penaliza severamente a los grupos más vulnerables, que en general no disponen en sus hogares de apoyos que puedan contrarrestar las disfuncionalidades generadas por el propio sistema educativo.

En suma, sabemos que los avances en los aprendizajes requieren culturas empáticas y colaborativas entre la diversidad de instituciones y actores del sistema educativo. Mantener un sistema educativo fraccionado en niveles y formas de administración y concebido básicamente en silos disciplinares no contribuye a dar un salto de calidad y equidad en los aprendizajes. Quizás sea tiempo de idear y plasmar una educación básica de 11 años que integre el nivel inicial de 4 y 5, la educación primaria y el ciclo básico de educación media. No dejemos pasar la oportunidad.

Echar luz sobre PISA (6)

Los investigadores Darling-Hammond y Rothman (2011) identifican ocho puntos que podrían contribuir a explicar de por qué Finlandia, Singapur y Corea del Sur logran buenos desempeños en las evaluaciones PISA. Si, por ejemplo, tomamos como referencia el *ranking* de evaluación de lectura en el 2018 (último dato disponible), Singapur ocupa el segundo lugar, Finlandia el séptimo y Corea del Sur el noveno de los 79 países que participaron (OECD, PISA, 2020).

Esbozamos los ocho puntos.

En primer lugar, una clara voluntad de lograr un financiamiento adecuado y justo de la educación, que se expresa prioritariamente en incentivar la docencia en las escuelas con mayores necesidades de apoyo. La equidad de la inversión y del gasto requiere criterios transparentes e instrumentos flexibles que combinen la prioridad de la política con su fina focalización. Por ejemplo, en Corea del Sur se dispone de un abanico amplio de incentivos para apoyar a los educadores que trabajan en contextos vulnerables de zonas urbanas y rurales.

En segundo lugar, la organización de la enseñanza y del aprendizaje se articula en torno a un marco curricular nacional con foco en las competencias vinculadas a pensamiento de alto nivel de abstracción, indagación y resolución de problemas mediante contenidos académicos. Por ejemplo, en Finlandia, el currículo nacional, que a la vez orienta y confiere amplio margen de maniobra al centro educativo, enfatiza las habilidades de los alumnos en orden a reflexionar, evaluar y manejar su propio aprendizaje.

En tercer lugar, se eliminan los exámenes en la educación media básica (grados 7 al 9), lo cual puede permitir una progresión más fluida hacia la educación media superior (grados 10 al 12). Alternativamente a los exámenes, se prioriza la evaluación formativa del alumno como medio para sostener y evidenciar una educación equitativa de calidad. El sistema educativo en su conjunto orienta y apoya a los alumnos para que logren un manejo solvente de las competencias y los conocimientos establecidos en el currículo (el para qué y qué de enseñar y de aprender) en la educación media básica. La universalización de este nivel es el piso de equidad y de calidad, a partir del cual se diversifican las opciones y los trayectos en la educación media superior, facilitando la libertad de elección del alumno.

En cuarto lugar, la evaluación en los diferentes niveles educativos cumple el rol fundamental de orientar, apoyar y evidenciar que el alumno alcance un conocimiento profundo de los contenidos, así como de las competencias de alto nivel de abstracción. Por ejemplo, en Finlandia, donde no se recurre a las pruebas estandarizadas para clasificar estudiantes o centros educativos, la clave reside en la calidad de la retroalimentación que el docente da al trabajo del alumno. Esto implica que el docente describe, en formato de narrativa, los progresos verificados en los aprendizajes, así como identifica áreas en las que progresar/mejorar.

En quinto lugar, se hace una fuerte y sostenida inversión en programas de formación docente que contemplen el reclutamiento de alumnos con alto desempeño en la educación media, el subsidio completo de su formación y el pago de un estipendio mientras se forman. En los tres países —Corea del Sur, Finlandia y Singapur— se armoniza un conocimiento profundo del contenido disciplinar con un manejo amplio y solvente, en clave de complementariedad, de diversas estrategias de enseñanza. Conocimiento de las disciplinas y de las pedagogías (cómo se enseña y se aprende) van de la mano, apoyados por la integración de conocimientos de las ciencias de la educación, la psicología cognitiva, la neurociencia de los aprendizajes y la inteligencia artificial.

En sexto lugar, en todos los centros educativos se aseguran condiciones de trabajo, y en especial salariales, que sean competitivas con otras profesiones de similares características. La clave parece estar en jerarquizar las condiciones de trabajo asociadas a oportunidades e incentivos de desarrollo profesional. Además, los educadores deben sentir el respaldo institucional, así como tener la determinación de asumir que ellos son los principales decisores del sistema educativo en el aula.

En séptimo lugar, se apoya decididamente el aprendizaje permanente de los educadores, ya sea promoviendo el trabajo

colaborativo entre pares como involucrándose activamente en el análisis de los aprendizajes del alumno y de las diferentes maneras de apoyar y observar el trabajo en el aula. Los sistemas educativos de los tres países financian oportunidades de desarrollo profesional en partenariados con universidades y otros centros de formación.

En octavo y último lugar, se promueven transformaciones educativas de largo aliento, asentadas en una voluntad firme de cumplir con objetivos y metas claramente explicitadas. Los sistemas educativos de Corea del Sur, Finlandia y Singapur están liderados por ministros profesionales que conocen su oficio y que están, en cierta medida, inmunizados frente a los vaivenes políticos coyunturales.

Como señalan Linda Darling-Hammond y Robert Rothman (2011), estos ocho puntos son parte de una visión de conjunto de la educación y del sistema educativo. No se trata de un popurrí de iniciativas que se van acumulando sin un sentido unitario y un ruterio en común. Tomemos nota de que la transformación educativa que pueda idearse y desarrollarse a escala nacional va a requerir de un enorme esfuerzo para articular piezas institucionales, curriculares, pedagógicas y docentes que en la actualidad se mantienen como islas. En buena medida el éxito de la transformación se asocia a construir, discutir y validar narrativas y prácticas comunes a todo el sistema educativo que superen la mentalidad de isla.

CAPÍTULO IV

Progresar hacia una normalidad transformacional

Este apartado se basa en una serie de cinco notas publicadas en el 2020 en el diario de circulación nacional *El Observador* (Uruguay) bajo el título “Transformar la educación post COVID-19”, que, asimismo, fueron revisadas y editadas para su publicación —capítulo 17, “Progresar hacia una normalidad transformacional”— en el libro *La educación del mañana: ¿inercia o transformación?*, producido por el Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) bajo la coordinación de su presidente, Otto Granados Roldán (OEI, Consejo Asesor de la OEI, 2020).

1. Sobre la opción de transformar

Estas notas surgen de una sentida preocupación compartida con colegas iberoamericanos sobre el destino de nuestra región, que tiene en la pandemia planetaria un punto de inflexión para reimaginarnos como sociedades más justas, sostenibles, inclusivas y pacíficas. Si bien el foco de las notas es el contexto de Uruguay, las consideraciones que realizamos están permeadas por una vocación e identidad regional que nos convoca a fortalecer la democracia, la libertad, la justicia social y la solidaridad como *modus vivendi* y *operandi*.

Ciertamente, la pandemia planetaria COVID-19 nos coloca ante la impostergable necesidad de repensarnos y recrearnos como sociedad, ciudadanos y personas. La misma historia de la humanidad nos indica que siempre hemos logrado sortear obstáculos y remover barreras para sobrevivir, desarrollarnos y proyectarnos como especie. No creemos que esta situación actual vaya a ser una excepción. No obstante, la capacidad

de respuesta puede consumirse totalmente en responder a la coyuntura, o bien atreverse también a idear el día después, asumiendo transformaciones que el Uruguay se debe como tal.

La transformación educativa figura en nuestro deber si seguimos aspirando a forjar una sociedad cimentada en estilos de vida solidarios, justos y sostenibles. Ya esto se sabía antes del COVID-19, y diversidad de instituciones y actores, entre ellos crucialmente el sistema político, han ido tomando nota de la urgencia de una transformación de la educación y del sistema educativo en su conjunto.

Básicamente una transformación de la envergadura de la que el país debe encarar implica desarrollar, bajo un concepto de formación a lo largo y ancho de toda la vida, un conjunto articulado de competencias y conocimientos para el ejercicio de la vida, la ciudadanía y el trabajo en diversidad de espacios complementarios de formación (formal, no formal e informales, presenciales y virtuales) y sin barreras impuestas entre formas de administración (públicos/privados), niveles y ofertas educativas, y ambientes de aprendizaje.

Los efectos e implicancias del COVID-19 ponen aún más en el tapete la necesidad de una transformación que otrora pudo plantearse para países que se encontraban más apremiados por la necesidad de encararla, pero que hoy se extiende a todos los países con relativa independencia del desempeño de sus sistemas educativos. Ya no es posible un retorno a una educación pre-COVID-19, esencialmente por una doble razón. Por un lado, porque las personas, los ciudadanos, las comunidades y los países requieren otro calibre y contundencia de respuesta de la educación frente a los desafíos que enfrentan; por otro, porque educadores y alumnos han ido ampliando y experimentando sus maneras de conocerse a sí mismos y a los demás, de entenderse y de colaborar, y, más aún, de conectar las emociones y las cogniciones en diversidad de contextos y circunstancias.

Proponemos tres ángulos complementarios para avizo-

rar caminos posibles que el Uruguay podría emprender. En primer lugar, asumir la condición de país potencialmente protagonista de una transformación que reviste un alcance global, y que tiene esencialmente que ver con cómo la educación cimienta nuevas formas de entender y orientar la vida en sociedad, así como de las relaciones entre los humanos, con la naturaleza y la inteligencia artificial. La educación no debe ni puede ser reproductora de estilos de vida que llevan inexorablemente al desdibujamiento del ser humano, a la destrucción planetaria, a la decadencia de la condición humana y al ahondamiento de brechas. Más que nunca, una educación de ribetes globales debe asumir un rol de enlace y de cercanía entre culturas, tradiciones, afiliaciones, países y regiones que converjan en una efectiva globalización compartida, no impuesta, de valores y referencias universales, así como de reducción de las desigualdades de diferente tenor e implicancias, que ponen muchas veces en aprietos la legitimidad y la sostenibilidad de propuestas universalistas.

Una educación global no implica la aceptación de una globalización mutilada en su vocación universalista ni tampoco el *statu quo* de una desregulación despiadada de normas y prácticas que terminan afectando a los más vulnerables, ya sean países, comunidades, ciudadanos, trabajadores o personas. Una educación global es una apuesta a un nuevo contrato de sociedad a escala mundial que requiere la reafirmación de la educación como bien común global (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020), de nuevas formas de cooperar y entenderse entre los países y, críticamente, de un multilateralismo educativo proactivo y propositivo que, conjuntamente con una revitalización de la solidaridad mundial, profundice en cómo generar y conciliar bienestar, justicia social, desarrollo sostenible y convivencia. Tenemos que combatir el aislacionismo educativo contraponiéndole una intensa movilización

de experticia entre regiones y países, en busca de respuestas comunes y evidenciadas de cómo potenciar las enseñanzas y los aprendizajes para que los alumnos puedan ser generadores, protagonistas, diseminadores y responsabilizarse por un renovado orden de convivencia planetaria.

En segundo lugar, la transformación educativa va a implicar nuevos modos de enseñar, de aprender y de evaluar que tienden a ser crecientemente híbridos, integrando la educación presencial y a distancia. Nunca más será una educación enteramente presencial, pero tampoco solo a distancia. Ciertamente, una educación híbrida potenciará la apropiación de la tecnología para que educadores y alumnos amplíen sus marcos de referencia, conocimientos y competencias, así como para que puedan idear y usar múltiples recursos educativos más personalizados a sus expectativas y necesidades.

Pero, más importante aún, los modos híbridos van a permitir que la presencialidad se concentre en un ida y vuelta permanente entre alumnos que interrogan a sus educadores a partir de sus indagaciones, lecturas y producciones, y educadores que, asimismo, los motivan y retroalimentan para que continúen profundizando sus aprendizajes. Esto va a fortalecer la confianza y la empatía entre educadores y alumnos, y a personalizar las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones, potenciado por el uso proactivo de la inteligencia artificial según principios éticos insoslayables y vinculantes para las comunidades educativas.

El modo híbrido implica valorizar la presencialidad en sus aspectos esenciales. Los humanos necesitamos siempre de la cercanía física, de los intercambios y de formar parte de diversos colectivos. En particular con relación a la educación, la Comisión Internacional sobre Futuros de la Educación (2020) señala: “Las escuelas son también sitios donde podemos conocer a personas diferentes a nosotros mismos, de las que aprendemos y con las que aprendemos, y que amplían

nuestra comprensión de las distintas maneras de manifestar nuestra condición humana”.

En tercer lugar, la transformación va a requerir de renovados marcos de cooperación entre las instituciones educativas y otras de índole social para fortalecer a las familias en pautas de socialización y crianza, así como en el acceso facilitado a infraestructuras, equipamientos, conectividad y recursos que coadyuven a que todos los alumnos puedan hacer uso de la educación a distancia como un complemento efectivo de la presencialidad.

La reforma de la concepción y la gestión del Estado es condición *sine qua non* para que la educación, asumiendo la simbiosis entre presencialidad y distancia, pueda cumplir los roles ineludibles y complementarios de política social, cultural, económica, ciudadana y comunitaria. Repensar la educación y el sistema educativo implica repensar el Estado tanto en su interior como en sus relaciones hacia afuera. Necesitamos fortalecer la musculatura del Estado garante de oportunidades, su condición de estrategia, de articulador de iniciativas y de generador/facilitador de oportunidades.

En resumidas cuentas, la transformación educativa es hoy una oportunidad planetaria de la que no se escapa país alguno. Lógicamente, hay un clúster de países que han emprendido transformaciones educativas de larga data, como procesos continuos y progresivos que los ubican en mejores condiciones relativas. En particular, el Uruguay tiene el enorme activo de contar con plataformas y recursos educativos que, efectivamente liderados y gestionados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Plan Ceibal, abren un sinnúmero de oportunidades para modos híbridos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Sin embargo, tenemos un fuerte deber en calidad de las propuestas educativas, principalmente en el para qué, el qué y el cómo de

enseñar y de aprender, así como en un modelo de gobernanza y de gestión que se manifiesta disfuncional en un mundo de cambios disruptivos (EDUY21, 2018).

2. Sobre las ideas fuerza soporte de la transformación

Entendemos que un proceso profundo y progresivo de transformaciones educativas podría sustentarse en cuatro ideas fuerza. En primer lugar, una visión integral de la formación de las personas que fortalezca el sentido de justicia social, humanista, universal y cosmopolita de la educación. Esencialmente, la integralidad conlleva entender y respetar al ser humano en su singularidad, como persona que no puede reducirse a su condición de alumno desligada de sus identidades, expectativas y condicionalidades como infantes, niños, niñas, adolescentes y jóvenes. No hay tal separación, pero muchas veces una educación gestionada en niveles fragmentados y sin vasos comunicantes fluidos entre ellos —por ejemplo, entre la educación inicial, la primaria y la media, así como dentro de la educación media— tiende a consolidar miradas estrechas sobre las expectativas y necesidades de los alumnos, así como de sus oportunidades de aprendizaje.

Crecientemente se hace hincapié en que cada persona es un todo indivisible donde interactúan una cantidad de factores; entre otros, sus contextos, circunstancias, capacidades, valores, actitudes, emociones y cogniciones. Una formación integral se asienta en un fino análisis de dicha indivisibilidad para efectivamente orientar y dar marcos de referencia a los alumnos a fin de que puedan calibrar, procesar, tomar y asumir responsabilidades por decisiones que hacen a su vida individual y en sociedad. No se prescribe una visión ideal de persona, fundada en aspectos doctrinarios de la índole que sean, sino que se fortalece el reconocimiento de que la perso-

na es una totalidad que se conforma por aspectos biológicos, psicológicos, antropológicos y sociológicos (Morin, 2020; Blanquer & Morin, 2020).

En segundo lugar, educar en valores a lo largo y ancho de la vida es clave para cimentar convivencia, el bienestar, la justicia y el desarrollo sostenible. En gran medida se deben superar los prejuicios de creer que formar en valores implica prescribir e imponer determinados imaginarios o modelos de sociedad, o bien suponer que las opciones entre diversos valores se plantean en términos de dicotomías que no admiten ningún enlace o sinergias posibles entre sí.

La formación en torno a la complementariedad entre valores es fundamental como norte de actitudes y conductas que desde el mundo adulto se comparten con las generaciones más jóvenes. Las propuestas educativas deben contener mensajes claros y robustos, comunes a todos los niveles, sobre la relevancia asignada a los valores, así como evidenciar las sinergias entre ellos. Importa lograr una adecuada simbiosis entre los contenidos, así como sobre las maneras de enseñar y de aprender los valores.

Todas las formaciones debieran compartir la idea de que libertad y justicia, excelencia y equidad, inclusión y cohesión, bienestar y desarrollo son referencias complementarias que guían las acciones de las personas, de los ciudadanos y de las comunidades. Por supuesto que hay diversas maneras de conciliar estos valores, pero en modo alguno, se trata de *sacrificar* a uno o algunos de ellos en función de la supuesta predominancia de otros. No debería haber *trade off* entre los valores.

En tercer lugar, el entendimiento y el apuntalamiento de la diversidad hace a las capacidades que tiene un sistema educativo de garantizar oportunidades para todos y todas. La diversidad es un concepto que engloba al alumno y al

educador y que, asimismo, abarca dimensiones individuales, culturales, identitarias, sociales y locales que dan cuenta de múltiples afiliaciones y situaciones.

Por un lado, cada alumno es un ser especial al que se tiene que reconocer como tal para comprometerlo y hacerlo responsable por sus aprendizajes, pero, a la vez, es preciso entender a cabalidad que los procesos de aprendizaje son similares para todos los alumnos (Dehaene, 2018; Dehaene, Le Cun & Girardon, 2018). Por otro lado, la diversidad implica entender las múltiples representaciones y actitudes que tienen los educadores sobre la profesión, los alumnos y el sistema educativo. La diversidad que definimos como incluyente es, pues, un ida y vuelta permanente entre las referencias, las vivencias y las prácticas de alumnos y educadores.

La diversidad incluyente supone una ruptura con las creencias, las narrativas y las prácticas basadas en la supuesta existencia de alumnos “normales” y otros “desviados de la norma”, generalmente englobados bajo el rótulo de *necesidades educativas especiales*. Resulta importante valorar la incidencia que pueda llegar a tener un concepto de la normalidad asociado a dividir entre normales o regulares y especiales o atípicos no solo a los estudiantes, sino también a las modalidades, las ofertas y los ambientes de aprendizaje.

Asimismo, una visión estrecha de la normalidad supone que el alumno debe “adaptarse” a las maneras “consuetudinarias” de enseñar, aprender y evaluar que “funcionan” para un alumno entendido como “promedio”. En gran medida, se trata de cuestionar mentalidades y prácticas que convergen en sostener que la diversidad configura una desviación de lo que se espera que sea cada alumno, y que, cuanto mayor es la desviación, menores son las posibilidades de gestionar sus aprendizajes y de que efectivamente aprenda. Muchas veces una mentalidad determinista o fatalista revela una idea aferrada de normalidad como orientación hegemónica de los sistemas educativos.

En cuarto lugar, la apertura de cabeza al debate y el contraste de ideas caracteriza una educación liberal o en libertad, asentada en forjar un espíritu crítico, constructivo y propositivo en los alumnos, que no conoce de fronteras ni de umbrales. No se trata de entender una educación liberal como la adscripción a determinada orientación política, económica o social como dogma, sino de profundizar en aspectos atinentes al ejercicio autónomo de pensamiento y la acción, de interrogarse sobre los sentidos de la vida y los dilemas éticos a que nos enfrentamos en nuestra cotidianidad, y de atender al bienestar, el desarrollo y el cuidado de sí mismo y de los demás.

Como dice el maestro, educador y filósofo Carlos Vaz Ferreira, citado por Arturo Ardao (1956), en referencia a la enseñanza de la filosofía: “Abrir los espíritus; ensancharlos; darles amplitud, horizonte; y, por otro lado, ponerles penumbra; que no acabe en un muro, en un límite cerrado, falsamente preciso”. Claramente esta aguda reflexión de Vaz Ferreira puede extenderse a todas las áreas del saber, sin excepción.

Una educación liberal debe compartir ideas fuerza, referencias y evidencias que fortalezcan a los alumnos en orden a ponderar y tomar decisiones autónomas que les permitan ejercer la libertad sin ataduras, así como cuestionar los pensamientos únicos y las narrativas tendenciosas. Una educación efectivamente liberal es un poderoso reservorio de la democracia que nos prepara para enfrentar a los negacionistas de la propia libertad, de los derechos esenciales de personas, colectivos y comunidades, del pensamiento plural y de las disidencias, del cambio climático y de las violencias de género, entre otros aspectos fundamentales.

En suma, la transformación de la educación podría nutrirse de cuatro ideas fuerza: visión integral de la formación de las personas, sinergias entre los valores, diversidad incluyente y mentalidades liberales.

3. Sobre la visibilidad de las vulnerabilidades

Enmarcada en las ideas fuerza mencionadas, la transformación de la educación requiere una mirada social amplia y aguda que aborde la vulnerabilidad como un asunto prioritario que vaya más allá de las coyunturas y de la implementación de medidas compensatorias.

Los efectos de la pandemia planetaria nos hacen tomar conciencia de que somos una sociedad expuesta a múltiples y duras vulnerabilidades. En los períodos de crecimiento económico sostenido y de acceso a niveles crecientes de bienestar, aun desigualmente distribuidos, la vulnerabilidad pudo mitigarse, y también opacarse, detrás de la normalización del asistencialismo como práctica permanente. También dicha práctica puede resultar funcional a modelos de desarrollo y crecimiento que asumen la irreversibilidad de cierto grado de exclusión. Más allá de las intenciones e implicancias que pudieron haber tenido diferentes políticas para contrarrestar las vulnerabilidades, queda claro que estas se han venido reflejando, cristalizando y naturalizando en la progresiva apropiación de los espacios públicos como reductos y refugios de los desahectados, desahogados, así como de los “no elegibles” y “no deseables”, precisamente, de las políticas públicas.

La explosión de las vulnerabilidades revela algunas cuestiones relevantes que como región iberoamericana y país deberíamos encarar. Ante todo, se podría reconocer que las diversas variantes de progresismo y de conservadurismo social que se han ensayado desde los ochenta del siglo pasado en adelante, como proyectos ideológico-políticos, no han logrado dar respuestas robustas, preventivas y sostenibles frente a las vulnerabilidades, sean estas de orden cultural, social, económico, territorial o a una combinación de varias. Cada proyecto tiene énfasis diversos, algunos mucho más enraizados en ideales de inclusión y de progreso social que

compartimos y por cuya consecución bregamos, pero, en todo caso, sus resultados distan mucho de los anhelos y las metas que se aspira a sedimentar en la sociedad.

Asimismo, la vulnerabilidad tiene una clara expresión en los discursos y en las narrativas que han permeado, de una forma u otra, al progresismo y al conservadurismo social. Entre otras, la creencia, a veces *mágica*, en los efectos derrame del crecimiento económico que lo posicionan como el indicador por excelencia para dar cuenta del bienestar de una sociedad; la ausencia o debilidad de una mirada de desarrollo del país más allá de los avatares de la coyuntura; la insuficiencia de musculatura programática y de respuestas institucionales para promover inversiones estratégicas para el fortalecimiento de las capacidades de las personas; las brechas entre una fiscalidad progresiva y servicios sociales sin responsabilidades y contrapartidas claras y robustas en calidad de inversión, gasto y prestaciones.

Las diversas facetas de la vulnerabilidad no solo hacen a la combinación de la emergencia sanitaria, alimentaria, laboral, educativa, de la niñez, del hogar y de las familias, sino que evidencia un cuadro crítico de capacidades humanas frágiles. Esto ciertamente hipoteca las posibilidades de acceder a oportunidades que sustancien el desarrollo de personas y comunidades en diversidad de contextos.

Aisladamente la educación no puede por sí sola responder frente a las vulnerabilidades. De larga data se reconoce esta situación, pero se sigue, en buena medida, prendido a discursos voluntaristas de que en educación todo es posible, más allá de los contextos y circunstancias, o bien a discursos deterministas que abonan la idea de que nada es posible en educación si no se cambian las estructuras sociales.

Es preciso superar mentalidades deterministas haciendo hincapié en un renovado abordaje interinstitucional e intersectorial de cómo entender el desarrollo y el bienestar de

las personas, asumiendo que sus condiciones y capacidades no son divisibles y separables por sector de intervención, población beneficiaria y prestación. Si no entendemos a las personas como tales, vamos a seguir acumulando prestaciones sin un marco unitario y vinculante para todas las áreas de acción del Estado que tienen que ver, precisamente, con el bienestar y el desarrollo de las personas. Peor aún, vamos a seguir “medicalizados” y “adictos” al asistencialismo como soluciones inmediatas e inmediateistas frente a los embates de cualquier coyuntura adversa. No sentimos “culpa” ni, menos aún, ejercemos la autocritica por no haber hecho, en general, las inversiones sociales estratégicas cuando tuvimos margen para hacerlas como país y como región. En este sentido, la valorización del rol del Estado a la luz de la pandemia parece estar desbalanceada a favor de que sea bombero del corto plazo, más que estrategia que forja el porvenir con su acción presente enmarcada en una mirada de futuro y de avanzada.

Cada persona tiene un potencial enorme, *a priori* indeterminado, de aprender y de desarrollarse, que está esencialmente marcado por una secuencia de objetivos, procesos y etapas en que interactúa una multiplicidad de factores genéticos, ambientales y de intervenciones, sean estas de la política pública y/o de otras instituciones y actores.

Esto implica asumir, por ejemplo, que el desarrollo de cualquier infante empieza desde el embarazo de su madre, y que la falta de intervención a tiempo y de calidad de la política pública genera y consolida un cuadro de vulnerabilidades que a edades más tardías se hace más difícil de revertir. Los estudios indican que el número de sinapsis en el cerebro de una niña o un niño de dos años duplica prácticamente el número registrado en un adulto (Dehane, 2018). Las sinapsis útiles permanecen y se multiplican, mientras que las otras son eliminadas, y esto se asocia en importante medida a la intensidad y la calidad de las estimulaciones que recibe el infante

desde su ambiente, incluyendo naturalmente a las familias, los adultos próximos, los agentes sociales y educativos.

A la luz del desafío de contribuir a que el potencial de desarrollo de cada persona se haga realidad, el abordaje desde la educación no solo supone espacios de coordinación con diversidad de instituciones responsables en materia de infancia, familias, salud, territorio, contextos locales u otros. Esencialmente empieza por discutir y acordar, entre esas mismas instituciones, un concepto integral y potente de desarrollo del infante. El aceptar los mecanismos de coordinación y evitar la superposición de esfuerzos e iniciativas tiene sentido y fuerza de cambio en la medida en que se sustente en marcos unitarios conceptuales que sustancien las intervenciones propuestas.

Asimismo, el abordaje de la vulnerabilidad desde la convergencia conceptual entre diversidad de instituciones públicas y privadas tiene que acompañarse de una profunda transformación del sistema educativo. Esto supondría que las formaciones, desde cero hasta siempre, compartan una visión multidimensional del apuntalamiento y el desarrollo del alumno, así como que garanticen progresividad, fluidez y completitud en las enseñanzas, en los aprendizajes y en las evaluaciones entre instituciones, niveles y ofertas educativas. No solo implica que existan mecanismos de coordinación entre lo público y lo privado, sino que primariamente se acuerden itinerarios, contenidos y procesos de formación que entiendan al infante y su desarrollo progresivo con un enfoque promotor de su bienestar, facilitador de oportunidades de aprendizaje y compensador de las vulnerabilidades.

Las dimensiones culturales, económicas y sociales no se adosan a las propiamente educativas, sino que se entrelazan en cada iniciativa y acción que promueve el centro educativo. Esto implica una red de instituciones que alimentan y comparthen un sistema de información unitario, se retroalimentan y

apoyan unas a las otras con el fin de alcanzar objetivos universales para todos los alumnos. Dicha universalización implica la fina articulación de las necesidades mapeadas que sirven de soporte a intervenciones personalizadas. Esto va a contrapelo de asociar la universalidad de objetivos con intervenciones masivas y homogéneas para todos por igual. Tal cual se ha señalado, la reforma en la concepción y la gestión del Estado es clave para poder avanzar en un concepto de política pública que articule universalismo, inclusión, diversidad, personalización y focalización.

Resulta claro que el abordaje de las vulnerabilidades, solo desde la educación o bien adosando prestaciones sociales, no es una respuesta sostenible para reducir las enormes brechas que se han hecho más visibles y duras con la pandemia planetaria. Es tiempo de atrevernos a repensar toda la ingeniería y el andamiaje de las políticas sociales para que cada infante, niño, niña, adolescente y joven preocupe por igual en la educación, que es precisamente la impronta de una educación genuinamente inclusiva, como señalan la OEI y la UNESCO (2018).

4. Sobre transformación e imaginarios

La visibilidad y los impactos de las vulnerabilidades durante la pandemia nos hace un crudo recordatorio de la relevancia de los imaginarios de sociedad como norte, que permiten a las sociedades pensar y actuar más allá de los avatares de la coyuntura. Un imaginario de sociedad puede entenderse como un conjunto articulado de valores, marcos normativos, instituciones y símbolos comunes mediante el cual las personas se identifican y desarrollan su sentido de pertenencia al colectivo social en su conjunto (Fressard, 2006). Guarda una relación vinculante con la historia y el presente, pero esencialmente es una brújula para orientar el futuro que expresa un ideario de sociedad, de progreso y de bienestar.

La discusión sobre imaginarios de sociedades y estilos de vida más justos, inclusivos y sostenibles ocupa un lugar creciente en la agenda de lo que podría implicar la construcción, discusión y validación de una normalidad que aspire a ser inspiracional, aspiracional y transformadora de la vida de las personas y de las comunidades. El concepto de normalidad no puede devenir en un retorno ajustado en los márgenes al estadio pre-COVID-19; tampoco aceptar los supuestos, las acciones e implicancias de un *modus* de vida que se exterioriza en un espiral peligroso de degradación y autodestrucción planetaria y que, en particular, deja privadas a las generaciones más jóvenes de un futuro sostenible, justo y venturoso.

La visualización de la nueva normalidad a la luz de la pandemia planetaria se asocia en buena medida a un cuestionamiento de la vieja normalidad, basada en un voraz consumismo, un frenético ritmo de vida y una obsesión por el crecimiento económico, como señala el ensayista Paul Kingsnorth (2020). No se trata de una construcción o un hecho dado que se asume pasivamente como un retorno “con ajustes” al estadio pre-COVID-19.

Asimismo, una discusión plural y propositiva en torno a imaginarios de sociedad, que evite los enfrentamientos crispados e inconducentes entre visiones ideológicas cerradas, puede abrir la oportunidad de repensar en claves de sistema la diversidad de dimensiones que hacen a la vida en el universo y en la sociedad. No es solo cuestión de reformas sectoriales o de ajuste de instrumentos, sino primariamente de encarar una reforma integral de la vida, como señala Morin (2020).

Si efectivamente aspiramos a imaginarios de sociedades que impliquen una reforma de la calidad de pensamiento, de vida y de la sociedad, el rol de la educación es clave e insoslayable. Por un lado, se trata de formar a los alumnos en núcleos de competencias personales e interpersonales que les permitan disponer de criterios e instrumentos para

entender y actuar adecuadamente a la luz de cambios exponenciales que afectan diversas esferas de la vida en sociedad. Por ejemplo, formar en habilidades de pensamiento crítico, propositivo y creativo, así como en capacidad de empatizar, de comunicarse y de colaborar con los otros, es fundamental, pero no es suficiente.

Por otro lado, la educación tiene también que formar de una manera unitaria y compacta en bloques de competencias y de conocimientos para nuevos modos de convivencia, sostenibilidad, protección social, prevención y cuidados de salud, producción, trabajo, comercio, desarrollo, movilidad, recreación y bienestar. Probablemente estos temas sean parte de un movimiento universal en favor de una transformación profunda e integral de la educación, en la que resulta clave la articulación con políticas de salud, protección social, trabajo, familias y comunidades.

Los nuevos desafíos en torno a la formación pueden llevar a un repienso profundo de las vías y de las herramientas a través de las cuales educamos a las nuevas generaciones (Reimers, 2020, 2021a, 2021b). Las dimensiones entrelazadas de la vida en sociedad, del ejercicio ciudadano, del trabajo y de la convivencia demandan no solo promover diálogos entre disciplinas, que es fundamental, sino primordialmente reconocer que las respuestas frente a órdenes de problemas tales como inclusión y sostenibilidad requieren los entrecruzamientos, disputas, sinergias y síntesis entre las ciencias y las humanidades sustentadas en consideraciones éticas.

En general, los sistemas educativos están básicamente preparados para enseñar contenidos empaquetados en disciplinas, y en versiones mejoradas trabajan temas transversales con diversos formatos —por ejemplo, talleres y proyectos— y entre niveles educativos —por ejemplo, entre primaria y media—. Sin embargo, eso no resulta suficiente para que los alumnos entiendan y asuman en profundidad temas

tales como cambio climático y biodiversidad, estilos de vida saludables, desigualdad y diversidad, así como los múltiples posicionamientos que personas, colectivos y comunidades asumen al respecto.

La profundidad en el abordaje de temas esenciales para el bienestar y el desarrollo individual y colectivo requiere más que pinceladas de perspectivas y disciplinas. El abordaje de un tema no resulta necesariamente de la sola consideración de diferentes enfoques disciplinares, sino de su propia especificidad y evolución, que está más allá de las disciplinas, aun cuando suponga conocerlas como base insoslayable para comprender y poder actuar competentemente.

Las disciplinas son esencialmente herramientas de pensamiento que aportan al conocimiento y al entendimiento de un tema, pero nunca lo agotan. Siempre hay un margen potencial de comprensión de un tema que permanece indefinido e incierto, y que tiene que ver precisamente con la complejidad del pensamiento y de la acción humana. La tentación de reducir la consideración de un tema a su encare disciplinar e incluso interdisciplinar nos puede dejar sin comprenderlo a cabalidad.

Consideremos la pandemia planetaria del COVID-19 como tema. Por ejemplo, el Consejo Científico de la Educación Nacional del Ministerio de la Educación Nacional y Juventud de Francia (2020) recomienda considerar la epidemia como tema para desarrollar de manera unitaria e integral las competencias en diversos dominios, incluidas las lenguas materna y extranjeras, las matemáticas, las ciencias, la historia y la geografía, pero también apuntalar una disciplina emergente como la educación para una lectura crítica de los medios de comunicación. Como señala el Consejo, el análisis de la pandemia permite trabajar tres dimensiones complementarias, a saber: la comprensión de la actualidad, el tratamiento de la información y la adopción de actitudes solidarias y gestos responsables. Siguiendo esta línea de trabajo, el mercado de

animales salvajes de Wuhan podría tomarse como un estudio de caso que permite adentrarse en el análisis de los modos de vida tradicionales y modernos, de la movilidad de personas y animales entre continentes, de las cadenas de valor globales y locales, de la gastronomía *premium* (carne de animales salvajes) y de conocimientos y prácticas nativos asociados a la salud, entre otras cosas.

Entendemos que la educación está ante uno de sus mayores desafíos a escala mundial, que es contribuir a dar sentido y contenido a un renovado orden de convivencia planetaria, así como de estilos de vida sostenibles, saludables y solidarios que crucen todas las dimensiones de la vida personal, ciudadana y en sociedad. Esto conduce a una profunda revisión de las maneras de entender, organizar y secuenciar los conocimientos y las competencias en las propuestas curriculares, pedagógicas y docentes entre los diferentes niveles educativos y dentro de ellos.

5. Sobre los contenidos de la transformación

Resulta fundamental que la educación fortalezca una mirada de avanzada sobre la sociedad del futuro, ya que parte de lo que hoy se enseña y cómo se lo hace puede ser crecientemente irrelevante para forjar imaginarios de sociedad justos, inclusivos y sostenibles.

La revisión de los contenidos tiene que sustentarse, asimismo, en un fino análisis de las condiciones, expectativas y necesidades de las nuevas generaciones. Los adultos tenemos que asumir el *mea culpa* de estar dejando para los más jóvenes un planeta cuestionado en su supervivencia, entre otras cosas, por la propia acción humana descontrolada y depredadora, así como avara en relación con un futuro sostenible. No podemos seguir siendo rehenes de los ajustes en los márgenes, del conocimiento académico “cosmético” (Taleb, 2019), de pos-

tergar decisiones fundamentales hasta tanto lo políticamente correcto lo permita o, dicho de forma más sencilla y cómoda, evitando *incendiar las praderas*. No hay margen para un pensamiento y una acción de coyuntura que se agotan en sí mismos y que comprometen seriamente el porvenir.

Uno de los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo radica en repensarse y reformatearse para entender, orientar y apoyar a las nuevas generaciones para que puedan ser protagonistas y responsables por un país, un mundo y un planeta sostenibles. Si el sistema educativo se ve tentado o compelido a volver a su estadio pre-COVID-19, se va a ahondar su distanciamiento empático, cognitivo, cultural y social respecto a las generaciones más jóvenes. Lamentablemente, es de esperar que, manteniendo el *statu quo*, las tasas de expulsión del sistema educativo, ya en niveles escandalosos prepandemia (EDUY21, 2018), aumenten, principalmente en la educación media y entre los sectores socialmente más vulnerables. Ello denotaría insensibilidad, estrechez de mirada y autoflagelo.

La formación de las nuevas generaciones plantea, por lo menos, cuatro órdenes de desafíos a los sistemas educativos.

En primer lugar, el abordaje de la vulnerabilidad requiere una triple consideración. Por un lado, las carencias de infraestructura y de recursos en hogares y familias pueden afectar negativamente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, a la luz de una tendencia creciente a moverse hacia modos híbridos en los que se integran y se complementan espacios de formación presenciales y a distancia. Por otro lado, las debilidades de las políticas públicas impiden conciliar una impronta universalista con resultados educativos de igual significación para diversidad de individuos y colectivos, con instrumentos orientados a compensar múltiples vulnerabilidades económicas y sociales. Asimismo, es preciso tomar en cuenta la dimensión de la subjetividad, que tiene que ver

con el bienestar y la salud mental del alumno —en los que se entrecruzan, entre otros, aspectos vinculados a la psicología, la psiquiatría y las neurociencias—. No es cuestión de sumar enfoques disciplinares que conciban al niño o la niña como *depositarios* de diversos apoyos e intervenciones, sino de triangular enfoques para entenderlos en su especificidad como personas alumnas/os.

En segundo lugar, la pandemia planetaria arroja luz sobre la resiliencia de las nuevas generaciones, esto es, la diversidad de estrategias que estas identifican, usan y evalúan para encarar y superar los cambios abruptamente generados en las condiciones y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Los aprendizajes de competencias y conocimientos fundamentales para la vida que se ha dado en este tiempo de confinamiento fortalecen a las nuevas generaciones en:

- adquirir mayor autonomía de pensamiento y de acción, más capacidad de aprendizaje independiente, mejor funcionamiento ejecutivo (cerebro) reflejado en el fortalecimiento del pensamiento flexible y de la autorregulación, y mayor capacidad de aprender en línea (Reimers & Schleicher, 2020; Morin V., 2020);
- ante posibles futuras pandemias o crisis, desarrollar anticuerpos sociales, emocionales y cognitivos; estos son activos y reflejos de competencias socioemocionales que deben ser documentadas, apreciadas y apuntaladas por los sistemas educativos;
- diversificar los modos, la intensidad y los contenidos de las relaciones con sus familias, pares y educadores y sus implicancias en la reconfiguración de roles y responsabilidades;
- tomar mayor conciencia de la relevancia que tienen su voluntad e involucramiento, así como sus valores, actitudes y emociones, para sostener y dar sentido a la educación y los aprendizajes, y

- ejercitar su autonomía de pensamiento y de acción a efectos de encarar diversidad de situaciones problemáticas/desafiantes en las que se pone en juego una serie de competencias intra (por ejemplo, asertividad, confianza y conocimiento de sí mismo) e interpersonales (por ejemplo, empatía y trabajo colaborativo).

En tercer lugar, las nuevas generaciones van a exigir cambios del mundo adulto en sus actitudes y comportamientos. Es de esperar que en la pospandemia emerja una renovada agenda intergeneracional de derechos y responsabilidades en la que se integren tres sensibilidades entendidas como complementarias. Por un lado, la reafirmación de la libertad y de la autonomía de pensamiento para hacer frente a: a) la manipulación humana de la inteligencia artificial con fines espurios de cercenamiento de las libertades, b) el riesgo de convertir a las personas en datos comercializables y c) la institucionalización de mecanismos de control de los ciudadanos.

En cuarto lugar, las nuevas generaciones van a sentirse seguramente más conectadas con la educación si se hace el esfuerzo de reducir las brechas entre la fragmentación, que es la práctica dominante en el sistema educativo, y un mundo de vivencias conectadas, que es la moneda corriente de los más jóvenes. La fragmentación tiene que ver con cómo el sistema educativo organiza sus ciclos, ofertas, ambientes de aprendizaje e intervenciones, así como la organización, jerarquización, secuencia y evaluación del conocimiento en áreas de aprendizaje/disciplinas consideradas aisladamente.

Esta múltiple fragmentación atenta no solo contra la fluidez y la progresión en el desarrollo de las competencias y los conocimientos de los alumnos, que resultan vitales para desempeñarse en un mundo de cambios exponenciales y sistémicos (Stiegler, 2016), sino que también choca contra sus experiencias de vida, por cuanto permanentemente se ven

desafiados a darle un sentido unitario a multiplicidad de estímulos y vivencias. En gran medida se trata de que el sistema educativo desbloquee sus cerrojos de subsistemas, niveles y disciplinas para entender la formación más en clave de interdependencia e integración de diversidad de piezas. El mundo será crecientemente liderado por los articuladores, más que por los especialistas en determinadas piezas.

En quinto lugar, entendemos que los sistemas educativos tienen entre sus manos el desafío de convocar, comprometer y entusiasmar a las nuevas generaciones para cimentar una renovada forma de entender y de actuar en la sociedad. Esto implicaría, entre otras cosas, la capacidad de educar a alumnas y alumnos con vistas a que desarrollen la gama de destrezas esenciales para construir un futuro mejor (Reimers & Schleicher, 2020). Resulta necesario poner el foco en la elaboración de propuestas curriculares basadas en enfoques integrales sobre temas y problemas (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020) que movilicen competencias y conocimientos vinculados a la ética, las humanidades y las ciencias. En efecto, la capacidad que demuestren los sistemas educativos de entender, orientar y apoyar a las nuevas generaciones será una prueba de fuego de su determinación de rediseñar sistemas de aprendizaje para la resiliencia.

Importa que los sistemas educativos, y en particular las propuestas curriculares, pedagógicas y docentes, asuman que el hecho de que niños y niñas estén bien no es una alternativa a ser exitosos en la escuela, sino una precondition para que logren aprender (Hargreaves, 2020). En tal sentido, la revalorización del juego en todas sus formas para sostener el desarrollo y la educación de niñas y niños resulta clave para contribuir a su bienestar integral.

Asimismo, no se debería presumir que los alumnos solo aprenden cuando se les enseña (Doyle & Sahlberg, 2020). En efecto, la educación no es solo cuestión de instrucción y

de aprendizaje en ambientes presenciales formales; también el estudio en diversos formatos y situaciones constituye el proceso educativo.

Entendemos, pues, que los sistemas educativos están ante el perentorio e indeclinable desafío de convocar, comprometer y entusiasmar a las nuevas generaciones para cimentar una renovada forma de entender y de actuar en la sociedad. Si no lo hacen, una alta proporción de los más jóvenes quedarán descolgados de la sociedad del futuro. Inversamente, otros pocos pueden movilizar el capital cultural y los medios requeridos para buscar respuestas fuera del sistema educativo que los conecten con el mundo de acá al futuro. El resultado no deseado sería un ahondamiento de las brechas.

En suma, el camino de la transformación que proponemos se sustenta en dos aspectos concatenados. Por un lado, problematizar una idea de normalidad dada, ritual y aferrada al pasado inmediato, que en el mejor de los casos nos conduciría a ajustes en los márgenes. Por otro lado, posicionarse a partir de la convicción de que la normalidad es una idea y un relato por construir, discutir y validar, que requiere la inclusión, la intersección y la síntesis de miradas y enfoques de dentro y fuera del sistema educativo. En efecto, la normalidad debería ser transformadora, inspiradora y con aspiraciones de forjar renovadas narrativas, mentalidades, políticas, estrategias y prácticas en la educación y en el sistema educativo.

CAPÍTULO V

Sobre el abordaje educativo de la pandemia

1. Sobre las perillas educativas

Este apartado se basa en una serie de cinco notas publicadas en el 2020 en el diario de circulación nacional *El Observador* (Uruguay) bajo el título “Sobre las cinco perillas educativas”. Profundizando en la línea de análisis del señor presidente, Luis Lacalle Pou, sobre el manejo sopesado y dinámico de tres perillas —sanitaria, económica y social— que sustentan el abordaje del COVID-19, planteamos cinco perillas educativas. Se trata de seguir alimentando un enfoque proactivo desde la educación ante la coyuntura y, asimismo, dar indicios de un camino posible para idear una nueva generación de políticas públicas pos-COVID-19.

La primera de las perillas tiene que ver con el fortalecimiento de una cultura colaborativa entre política y ciencia, para procesar, tomar y hacerse responsable por decisiones fundadas en diferentes tipos de datos y evidencias. La segunda se relaciona con asumir la multidimensionalidad de la vulnerabilidad como interpelación y desafío a la concepción y la gestión de las políticas públicas, y, en particular, advertir sobre la imperiosa necesidad del cambio. La tercera versa sobre la progresividad en el tránsito hacia modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en los que se integran y complementan instancias presenciales y a distancia. La cuarta refiere a la seguridad y al cuidado integral de las comunidades educativas, que se entiende como un renovado compromiso entre educación, familias, sociedad y política. La última de las perillas plantea una transformación de la educación que contri-

buya a cimentar una nueva normalidad —o el *día después*, como dicen los franceses— que no quede atrapada en las respuestas de la coyuntura y carezca de volumen programático para encarar el futuro.

Sobre las perillas 1 y 2

La perilla colaborativa implica un renovado modo de relación entre la ciencia y la política que se sustenta en triangular datos y evidencias entre diversas perspectivas, enfoques, disciplinas y prácticas. Por un lado, coincidimos con Yuste y Gil (2020), quienes, en referencia a España, aseveran que “hay que elevar el pensamiento científico a las esferas del poder, tal como se hizo con la economía y el derecho en el pasado” para “que la ciencia revolucione la política”. Por otro lado, como muestra el caso de Uruguay, se trata también de que la política habilite espacios para que académicos dispuestos a jugarse la piel (Taleb, 2019) y a evidenciar su compromiso con la sociedad en su conjunto guíen procesos de toma de decisiones fundados en sopesar evidencias. Lógicamente, corresponde al gobierno tomar las decisiones en democracia, pero, asimismo, resulta crucial la legitimidad y sostenibilidad del proceso que sustenta esas decisiones.

Se genera un ida y vuelta permanente entre los enfoques epidemiológicos, sociales, educativos y económicos que sustentan los diálogos entre instituciones, actores y disciplinas desde una perspectiva país, abierta al mundo e imbuida de un espíritu constructivo. No debiera haber soberbia política ni académica, sino el compromiso y el afán de entenderse y mancomunar objetivos y rúters más allá de los avatares de la coyuntura. Quizás podría ser el comienzo de una nueva era de vinculación más fluida, menos acartonada y más genuina entre la academia, la sociedad y la política.

El doctor Henry Cohen, en su calidad de integrante del

Grupo Asesor Científico Honorario (GACH) del Poder Ejecutivo, nos da indicios de cómo una mirada académica sólida y clara jerarquiza los hechos y sus impactos: “[...] los efectos positivos del cierre escolar son, por lo menos, discutibles [...] Pero los efectos negativos son indiscutibles” (*The World News*, 2020). La afirmación de Cohen da cuenta de una visión interdisciplinar que, a la vez que educa a la ciudadanía, orienta al sistema político a tomar decisiones basadas en la consideración de diversas perspectivas.

Por un lado, esa afirmación está alineada con investigaciones a escala mundial que muestran que el cierre de escuelas se sustenta en una evidencia muy débil (Viner et al., 2020). En efecto, la tasa de contagio y de reproducción entre niñas y niños es baja, y en ellos la enfermedad suele ser leve. Por otro lado, las afirmaciones de Cohen abren una discusión más amplia sobre si los derechos de los niños y niñas son un asunto prioritario en la consideración de la ciudadanía y de la política pública. Cuánto se toman en cuenta las implicancias del COVID-19 sobre el bienestar, la salud mental y socioemocional de los menores, sobre sus oportunidades educativas, sobre el ahondamiento de brechas culturales y sociales, sobre las violencias y los abusos en los hogares, y sobre la relación entre el desarrollo del cerebro infantil y sus conexiones sociales son asuntos abiertos al debate.

La triangulación de información nos orienta a discutir y tomar decisiones sobre qué valores, derechos y situaciones de vida entendemos como prioritarios. Este tipo de discusiones fortalecen a una sociedad en su esencia democrática y en su capacidad de transparentar argumentaciones, opciones y rúters.

La segunda de las perillas nos desafía en nuestra capacidad de entender la vulnerabilidad como una constelación de factores y situaciones que no resisten explicaciones ni intervenciones monocausales. La tentación de ver solo la

dimensión material de la vulnerabilidad, ambientada por la severidad de la coyuntura, puede llevarnos a creer que la solución yace en solo reforzar el asistencialismo, cosa que es necesario hacer en una situación como la que atraviesa actualmente el país. El riesgo es que nos quedemos con una imagen mutilada y empobrecida de la persona, que parecería reducirse a un receptáculo de prestaciones e intervenciones, despojada de su identidad, subjetividad, bienestar y desarrollo personal.

La vulnerabilidad en su sola dimensión material deja a la educación como rehén de un discurso que, por un lado, abona en la creencia de un determinismo contextual —esencialmente económico y social— que explica todo lo que aparentemente sucede en educación, y, por otro lado, apela a un inventario de respuestas inmediatas que se asocian a expandir y fortalecer la protección social como debe ser, pero que requieren necesariamente una mirada de mediano y largo aliento en cuanto a enfoques, contenidos e impactos.

La perilla de la vulnerabilidad tiene, por lo menos, cuatro componentes educativos. En primer lugar, las dificultades de conectividad que pueden tener los hogares más vulnerables, en contextos familiares donde se verifican mayores grados de lejanía y de desenganche respecto al sistema educativo. En segundo lugar, la vulnerabilidad institucional de centros educativos que, asfixiados por un ritualismo centralista, no disponen de márgenes reales de autonomía con contrapartidas explícitas para tomar decisiones sobre aspectos centrales de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En tercer lugar, la vulnerabilidad curricular, asociada a propuestas educativas que no logran conectarse emocional ni cognitivamente con alumnos crecientemente diversos en expectativas y necesidades. En cuarto lugar, la vulnerabilidad pedagógica, principalmente relacionada con la ausencia o la debilidad de estrategias personalizadas que entiendan y

apuntalen el potencial de aprendizaje de cada alumno haciendo un uso proactivo de la tecnología en el marco de propuestas pedagógicas sólidas.

Las respuestas nacionales y locales que se han ido dando frente a este cuadro múltiple de vulnerabilidades (Reimers, 2021c) revela, a escala mundial, una muy destacable capacidad de innovación de directores de centros educativos, educadores y alumnos, así como de las comunidades. Parecen germinar nuevas formas de entender la educación como la simbiosis entre distancia y presencialidad, de recrear la confianza entre educadores y alumnos, de recentrar el currículo en cuestiones centrales, de avanzar hacia una educación con mayor capacidad de iniciativa y de acción autónoma de los centros educativos, de fortalecer una cultura de la colaboración entre educadores, y de superar mentalidades y prácticas que hacen hincapié en las deficiencias y restricciones. Estas pueden ser algunas de las puntas de lanza de la transformación de la educación y del sistema educativo.

Sobre la perilla 3

Globalmente considerado, el modo híbrido integra procesos concatenados de formaciones presenciales y a distancia lideradas por los educadores con la finalidad de orientar, apuntalar, evaluar y evidenciar los aprendizajes de cada alumno. Veamos algunos de sus fundamentos y contenidos.

En primer lugar, el retorno a una educación únicamente presencial parecer ser inviable, no solo por los efectos de la pandemia a corto y mediano plazo, sino también por la constatación previa de que las oportunidades, los contenidos y las maneras de aprender se gestan en una multiplicidad de espacios que rebasan el espacio presencial del centro educativo. No se trata solo de la provisión coyuntural de la educación a distancia como paliativo frente a la falta o insuficiencia de la presencialidad.

En segundo lugar, los espacios no presenciales —principalmente plataformas y recursos educativos—, que crecen a ritmos exponenciales a escala mundial, no están, en general, coordinados con la formación presencial. Contrariamente a un mundo de aguas separadas entre educación presencial y a distancia, el modo híbrido, en sus diferentes variantes, refuerza la idea de un ecosistema de aprendizaje más amplio, donde confluyen iniciativas, programas y recursos de diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo. Ciertamente, esto requiere capacidad del Estado de orientar, participar activamente, dar seguimiento y evaluar la expansión del modo híbrido con foco en las poblaciones social y educativamente más vulnerables, en el marco de reforzar la educación como bien común.

En tercer lugar, es importante entender que no todo aprendizaje a distancia es aprendizaje de pantalla ni todo aprendizaje a distancia requiere ser en línea (Hargreaves, 2020). En efecto, los educadores pueden promover el aprendizaje a distancia de múltiples maneras, involucrando a los alumnos en actividades individuales y grupales que les permitan estudiar, producir y discutir.

En cuarto lugar, el modo híbrido implica revisar el currículo —el para qué y el qué de las enseñanzas y de los aprendizajes— con foco en la intersección entre conceptos claves y contenidos esenciales, a efectos de fortalecer las competencias y los conocimientos que los alumnos necesitan desarrollar de manera entrelazada en los aspectos emocionales, sociales y cognitivos. Se trata de auditar el currículo para que gane en musculatura programática y pueda constituirse en un recurso amigable para educadores y alumnos.

En quinto lugar, un desafío central es que los alumnos disfruten de máximas oportunidades en ecosistemas de aprendizaje mixto (Reimers & Scheleicher, 2020), donde presencialidad y distancia se potencien mutuamente. Si, por

ejemplo, en la fase a distancia se realiza un sinnúmero de actividades individuales y grupales, puede ser conveniente que la presencialidad se concentre en que el educador retroalimente las producciones de los alumnos en lugar de solo compartir, y muchas veces limitarse a transmitir, conceptos, ideas e información. Esto implica diversificar las estrategias pedagógicas —el cómo enseñar, aprender y evaluar— para desarrollar rúters personalizados de formación a medida de las necesidades de cada alumno, asumiendo efectivamente que la diversidad de los estudiantes es un activo para potenciar los aprendizajes en espacios colectivos.

En sexto lugar, el modo híbrido implica procesos intensos de fortalecimiento de las competencias en alumnos y educadores. Por un lado, los alumnos tienen que ser formados en tecnologías para el aprendizaje como recurso educativo que los ayude a ser protagonistas, reguladores y responsables por sus aprendizajes. Por otro, los educadores deben ser apoyados para desarrollar metodologías de retroalimentación a los alumnos, así como para fortalecer las redes de colaboración profesional orientadas a producir, compartir y validar prácticas.

En séptimo lugar, el modo híbrido supone definir y diseñar la dimensión digital del centro educativo pensando en planteamientos mixtos de presencialidad y a distancia (Menéndez, 2020). El centro tiene que ser empoderado para que pueda procesar y tomar decisiones sobre contenidos educativos, así como sobre las maneras de enseñar y aprender, con foco en concentrar tiempos y recursos docentes en los más vulnerables o cercanos a la vulnerabilidad (Hargreaves, 2020).

En octavo y último lugar, se trata de fortalecer la tríada formada por a) conectividad de hogares y centros educativos, b) plataformas de uso público sustentadas en un fuerte rol del Estado que asegure la democratización de su uso y c) un abanico de oportunidades para que los educadores puedan producir materiales para las formaciones presenciales y a

distancia. Esta tríada va a llevar a reorganizar el currículo, diversificar las pedagogías, fortalecer la función orientadora de los cuerpos intermedios del sistema educativo (por ejemplo, a nivel de los inspectores) y el liderazgo pedagógico de los centros. Pero, más importante aún, va a contribuir a fortalecer a los educadores como los principales tomadores de decisión del sistema educativo en el aula, para que cada alumno tenga y asuma una oportunidad efectiva personalizada de educarse y de aprender.

Atendiendo a los ocho puntos mencionados, esta tercera perilla educativa desafía al sistema educativo en su capacidad de reimaginarse más allá de la coyuntura, en lo que está en juego el futuro del aprendizaje (Microsoft & New Pedagogies for Deep Learning, 2020; Fullan, 2020; Popa, 2020; Robinson, 2020; Zhao, 2020), así como de forjar un nuevo orden de convivencia planetaria y de desarrollo sostenible para personas, ciudadanos y comunidades.

El Uruguay es un país que *a priori* tiene una serie de activos, a saber: conectividad de amplio alcance territorial, social y educativo, así como plataformas, recursos y oportunidades para uso de educadores y alumnos, que lo ubican en una mejor posición relativa en la región (BID, 2020). Estos activos se sustentan en un rol proactivo del Estado, que a lo largo de diferentes administraciones de gobierno sumó esfuerzos para facilitar conectividad y forjó el Plan Ceibal (Plan Ceibal, ANEP & UNESCO, 2009) y la Red Global de Aprendizajes (Cobo & Montaldo, 2018; Plan Ceibal, 2021).

Es momento de aprovechar esta situación para animarse a avanzar en modos híbridos con cobertura progresiva en todo el país que se sustenten en nuevas formas de concebir y organizar los ciclos educativos. El modo híbrido es una poderosa herramienta para conectar a educadores superando barreras institucionales, curriculares, pedagógicas y docentes entre niveles, ofertas y ambientes de aprendizaje, las cuales tienen

una alta cuota de responsabilidad en las discontinuidades de los aprendizajes, así como en la expulsión de los adolescentes y jóvenes del sistema educativo.

Sobre las perillas 4 y 5

La cuarta perilla tiene que ver con valorizar el cuidado como una dimensión clave de la vida de personas y colectivos. A escala mundial, y en relación directa con el impacto de la pandemia, los trabajos asociados a cuidados de salud son parte de discusiones crecientemente ancladas sobre cuáles trabajos se entienden como esenciales en una sociedad y de qué forma su estatuto laboral, muchas veces subvalorado, se puede acompañar con una imagen societal de creciente valoración de su importancia. Como dice el sociólogo francés François Dubet (2020), la pandemia pone en el tapete la contribución que cada uno hace a la vida de la sociedad. Nos estamos dando cada vez más cuenta de que lo esencial para nuestra supervivencia y desarrollo puede ocupar un lugar secundario en la atención de la política pública y de la sociedad en su conjunto. Es momento de revalorizarlo.

Particularmente en educación, la pandemia está llevando a incentivar y fortalecer culturas y prácticas de cuidado que comprometen a diversidad de comunidades educativas y locales, así como a las familias. Mencionamos cuatro aspectos que entendemos que van en una dirección correcta.

En primer lugar, el foco del cuidado está puesto en abrigar y concretar una visión de conjunto que hace al bienestar físico, psicológico y socioemocional de docentes y estudiantes (ANEP, 2020a).

En segundo lugar, se trata de repensar roles y funcionalidades de las infraestructuras, los equipamientos y los espacios educativos para garantizar apego a principios y prácticas preventivas y de cuidado sustentados en la triangulación de

evidencia científica. No es cuestión de aferrarse a un modelo prescriptivo y único de funcionamiento del centro educativo, sino de contextualizar, de acuerdo con criterios universales, las decisiones que puedan adoptarse en cada centro educativo y medir sus impactos. Ciertamente, este aspecto se sustenta en una revalorización del liderazgo del centro educativo en cuanto a asegurar las condiciones y los procesos para el logro de resultados de calidad para todos los alumnos en condiciones dignas.

En tercer lugar, uno de los mayores desafíos estriba en planificar cuidadosamente la complementariedad y la circulación entre los diversos espacios —aulas, recreativos y otros de dentro de la escuela y de la comunidad de su entorno— para garantizar que el alumno pueda participar en diversidad de experiencias de aprendizaje en un marco de resguardo de su seguridad y de apuntalamiento de su bienestar. Los espacios de un centro educativo no son fijos; pueden tener propósitos múltiples en función de la propuesta educativa. Un cambio de *chip* se requiere en las maneras de entender y usar la infraestructura física y el equipamiento.

En cuarto lugar, los cuidados y asuntos conexos pueden constituir un tema transversal que permita trabajar bloques de competencias y conocimientos de manera disciplinar e interdisciplinar en los niveles de educación inicial, primaria y media. El cuidado como tal forma parte de concepciones y de prácticas de estilos de vida sostenibles y saludables que son vitales para el bienestar y el desarrollo integral de la persona.

La quinta y última perilla versa sobre la transformación de la educación y del sistema educativo, que es, en definitiva, el asunto más complejo y perentorio para enlazar la coyuntura con una mirada de más largo aliento. Identificamos cuatro órdenes de prioridades en torno a la transformación.

Primeramente, la imperiosa necesidad de idear y plasmar un modo híbrido de enseñanza, aprendizaje y evaluación que

integre actividades presenciales y a distancia para apoyar los procesos de aprendizaje de cada alumno. El modo híbrido proporcionaría el marco de referencia para repensar ciclos educativos, así como para seleccionar, jerarquizar y apuntalar contenidos combinando disciplinariedad e interdisciplinariedad. Dicho modo permite localizar la propuesta educativa bajo el liderazgo de los equipos directivos y fortalecer el compromiso de las comunidades de cada centro en asumir responsabilidades y tomar decisiones respecto a las sinergias entre el para qué y en qué educar y aprender, por un lado, con el cómo, cuándo y dónde de hacerlo, por otro.

En segundo término, se propone avanzar en la progresiva implementación universal de una modalidad de atención socioeducativa, integral y unitaria, entre las edades de 4 a 14 años, con foco en las zonas identificadas como vulnerables, en una primera etapa, y atendiendo a la especificidad de los contextos. El norte de la propuesta es ensanchar y democratizar oportunidades de aprendizaje, así como asegurar unicidad, fluidez y completitud de los aprendizajes.

La existencia de una modalidad unitaria no implica en modo alguno uniformidad de ofertas y ambientes de aprendizaje, sino diversidad de propuestas que surjan de las propias comunidades educativas locales con criterios universales garantes de equidad y calidad en oportunidades, procesos y resultados educativos. En efecto, se trata de progresar hacia propuestas que integren lo que hoy se vivencia y se evidencia como fragmentación de enfoques de aprendizaje, de temas y de contenidos entre la educación primaria y la media, así como sus impactos educativos y socialmente regresivos (EDUY21, 2018; Opertti, 2019).

En tercer término, se propone transitar hacia una educación de adolescentes y jóvenes entre 15 y 18 años en la que se fortalezca la formación integral de la persona y una formación ciudadana comprehensiva, que integre y amplíe las

formaciones que actualmente brindan por separado la educación secundaria y la técnico-profesional, además de experiencias de educación no formal (por ejemplo, en las artes, la cultura y los deportes). Se debe tener en cuenta que la actual fragmentación va a contrapelo de enfoques educativos que confieren sentido e integran piezas de conocimiento para ayudar a resolver diversos desafíos y situaciones de vida, así como mutila las posibilidades de que adolescentes y jóvenes seleccionen contenidos educativos de su interés que cruzan diversas áreas de aprendizaje y disciplinas.

¿Qué razón “superior” existe para impedir que un estudiante pueda elegir e integrar contenidos, por ejemplo, de arte, humanidades, ingeniería e inteligencia artificial que respondan a sus motivaciones e intereses? No olvidemos que un buen sistema educativo es aquel que reconoce y apunta la el potencial de talento y de aprendizaje de cada alumno (Blanquer, 2018b).

En cuarto y último término, se sugiere implementar una iniciativa país en las alfabetizaciones entendidas como fundamentales, que nos permita dar un salto de calidad en la preparación de las generaciones futuras para el ejercicio de la ciudadanía, así como para actuar competentemente frente a desafíos que implican cada vez más la integración de diversos tipos de conocimientos.

Las alfabetizaciones fundamentales implican varias dimensiones entrelazadas: a) el manejo solvente de la lengua materna en las producciones orales y escritas, así como la capacidad de comunicarse fluidamente en inglés; b) el conocimiento integrado de las ciencias a través de STEAM (por sus siglas en inglés, *ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas*) y de las áreas humanas y sociales; c) una formación ciudadana que asuma la interdependencia entre el mundo global y el local, y d) el fortalecimiento de la actividad y la educación física, la recreación y el deporte para fortalecer estilos de vida saludables.

En síntesis, el manejo integrado de las cinco perillas constituye un marco posible de referencia para idear una nueva generación de políticas educativas. Implica voluntad política y técnica, pero, más importante aún, generosidad y audacia para forjar un porvenir venturoso que ilusione y comprometa a las generaciones más jóvenes.

2. Sobre la normalidad en educación

Uno de los grandes desafíos que enfrentan los sistemas educativos a escala mundial radica en su voluntad y determinación de superar pensamientos y acciones concebidas en términos de disyuntivas. Entre otras: los conocimientos o las competencias; instruir y transmitir o facilitar aprendizajes; pautar y detallar procesos educativos o promover la flexibilidad; la disciplinariedad o la interdisciplinariedad; las asignaturas o los talleres.

El pensamiento binario es un mal consejero en educación, ya que parte de la equivocada presunción de que todos los alumnos pueden adaptarse a lo que el sistema educativo define como prescriptivo y homogéneo para todos por igual, sin reparar en la singularidad de cada persona y sin personalizar instrucciones. Se va a contrapelo del concepto actual de la educación inclusiva (OEI & OIE-UNESCO, 2018; Antoninis et al.; Ainscow, 2020; Ydo, 2020), que es justamente reconocer que cada alumno es un ser especial que requiere una atención a medida de sus expectativas y necesidades.

Tememos que el concepto de *normalidad* pueda llegar a entenderse como parte de un pensamiento binario. La normalidad implica que lo que se desvía adquiere la condición de atípico, especial, raro e incluso ingobernable. Más aún, la normalidad puede asentarse en ofertas y propuestas educativas homogéneas y lineales que no toman nota de los contextos, las circunstancias, las capacidades, las expec-

tativas y las necesidades de los alumnos entendidos como personas. Asimismo, la normalidad puede reflejarse en una visión educativa que requiere que los alumnos y sus ciclos de aprendizaje se adapten a modalidades fragmentadas en niveles que muchas veces no consideran la progresividad y la fluidez de los aprendizajes.

La visualización de la nueva normalidad a la luz de la pandemia planetaria se asocia en buena medida a un cuestionamiento de la vieja normalidad, basada en un voraz consumismo, un frenético ritmo de vida y una obsesión por el crecimiento económico, como señala el ensayista Paul Kingsnorth (2020). No se trata de una construcción o un hecho dado que se asume pasivamente como un retorno “con ajustes” al estadio pre-COVID-19. Como señala Robinson (2020), nos enfrentamos a una única oportunidad de rever nuestras prioridades y de redefinir cómo podría verse la normalidad.

Por supuesto que, en relación con la educación, hay una imperiosa necesidad de lograr una mínima normalidad a través de un retorno progresivo y seguro a los centros educativos, piloteado por las autoridades de la ANEP, sustentado en las evidencias científicas y en diálogo con diversidad de instituciones y actores. Pero no nos podemos quedar solo en este aspecto, ya que se ha evidenciado que la normalidad pre-COVID-19 era fuente más de expulsión que de inclusión en oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje, principalmente en la educación media y entre los sectores más vulnerables (EDUY21, 2018).

Entendemos necesario problematizar una idea de normalidad dada, restauracionista, ritual y aferrada al pasado inmediato. Más bien consideramos que la reconfiguración de la normalidad como idea y práctica requiere la intersección de miradas y enfoques de dentro y fuera del sistema educativo. En efecto, la normalidad debiera ser transformadora, inspiradora

y con aspiraciones, sustentada en renovadas narrativas, mentalidades y prácticas en la educación y en el sistema educativo.

Veamos algunos de los aspectos implicados en lo que podría denominarse una *normalidad transformacional*, que entendemos se aplica a otras áreas de la vida ciudadana y en sociedad, así como impacta en la concepción y la gestión del Estado en su conjunto.

En primer lugar, situar claramente el debate programático e institucional sobre la normalidad en términos del ajuste del pasado inmediato o su transformación. La opción tiene esencialmente que ver con la perentoriedad y profundidad de los para qué, qué, cómo y dónde de educar y aprender (Zhao, 2020) a la luz de renovadas formas de encarar la vida, el ejercicio ciudadano y el trabajo, asociados en gran medida a una redefinición de las identidades humanas y a sus propósitos de vida.

Ya no es cuestión solamente de formar en competencias que nos permitan responder proactivamente frente a desafíos relacionados a la cuarta revolución industrial sino también de preguntarse sobre si queremos idear, construir y plasmar imaginarios para forjar sociedades sostenibles en lo cultural, social, político y económico, y en sus relaciones con la naturaleza. Si las propuestas educativas dan las espaldas a las temáticas vinculadas a la sostenibilidad, se tornarán crecientemente irrelevantes en la vida de las personas y de las sociedades.

En segundo lugar, una nueva normalidad de ajuste en los márgenes puede quedar afincada en modelos educativos solo presenciales en sus objetivos, contenidos y estrategias, asumiendo que la educación a distancia es un recurso secundario, más bien de carácter paliativo y surtidor de apoyos puntuales. Se estaría dejando de ver que ya antes de la pandemia la educación a distancia constituía un recurso potente para complementar a la presencialidad, ya fuera por su capacidad de entusiasmar a los alumnos en indagaciones permeadas por sus propias motivaciones o bien porque multiplica las

oportunidades personalizadas de aprendizaje que puedan ser ideadas por los educadores.

En tercer lugar, una nueva normalidad orientada por los ajustes quedaría limitada en sus recorridos institucionales y programáticos. Los avances significativos y prometedores que implica la ley de urgente consideración aprobada en 2020 (LUC 19 889; IMPO, 2020) en el modelo de gobernanza, al dotar al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de mayor capacidad de conducción de la educación y fortalecer el mando unitario y ejecutivo de la ANEP, son condición necesaria pero no suficiente para una normalidad transformacional. Esta implica nuevas modalidades compactas de organizar y gestionar los niveles y ciclos educativos, removiendo barreras institucionales, curriculares, pedagógicas y docentes entre ellos. Lógicamente, la LUC no aborda estos temas por tratarse de cuestiones programáticas que deberían estar incluidas en una nueva ley de educación, la que podría ser considerada y aprobada por el Parlamento nacional en un plazo de dos a tres años.

En cuarto lugar, una normalidad sustentada en una visión de corto plazo puede privarnos de dar un salto de calidad en oportunidades educativas, en un doble sentido. Por un lado, en dejar de ver la profundidad y la celeridad de las respuestas que deben darse para intentar reducir las brechas culturales, sociales y educativas que hacen una sociedad más desigual e injusta. Por otro lado, en la insuficiencia de calificaciones y desempeños para apoyar los emprendimientos de variada naturaleza requeridos por las posibilidades de desarrollo que se le abrirán al Uruguay en la era pospandemia.

En ciertos momentos únicos y privilegiados, por así decirlo, las sociedades, y en especial sus líderes en diversos órdenes, se enfrentan a decisiones que marcan a fuego el futuro. Un espíritu transformador, que asuma oportunidades y riesgos, sustentado en una mirada de avanzada, puede

marcar la diferencia en el bienestar y el desarrollo de las nuevas generaciones y de la sociedad en su conjunto. Esto implica, entre otras cosas fundamentales, calibrar, tomar e implementar decisiones en torno a qué priorizar y qué impactos se buscan. Si todo es “prioritario”, o bien si se procura dejar a todos “un poco contentos”, o bien si se trata de reducir indiscriminadamente inversiones y gastos sin criterios explícitos y claros de política pública, vamos a recorrer indefectiblemente un camino de expectativas frustradas en cuanto a alcanzar mayores niveles de bienestar y desarrollo.

En particular, la educación no debe ser un asunto prioritario para hacer más de lo mismo o ajustar en los márgenes, sino para transformarla decidida y transversalmente en todos los niveles y dimensiones. No “arreglamos” la educación con solo decir que es prioridad, ni por un valor mágico de inversión y de gasto, ni por ajustes cosméticos, sino por idear, convocar, discutir, validar y mantener una propuesta de transformación que requiere liderazgo político sostenido, musculatura programática y masa crítica, así como recursos que la sostengan. En la decisión que adoptemos como país nos jugaremos buena parte de nuestro destino colectivo.

CAPÍTULO VI

Sobre la educación en el mundo pos-COVID-19

La UNESCO publicó el seminal documento *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*, que surge del trabajo realizado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2020). Abordamos su análisis tomando como referencia una serie de diez notas publicadas entre el 2020 y el 2021 en el diario de circulación nacional *El Observador* (Uruguay) bajo el título “Sobre la educación en el mundo posCOVID”.

Sobre la educación en el mundo pos-covid-19 (1)

La pandemia pone en el tapete la necesidad de fortalecer la confianza y la colaboración entre regiones y países como un factor clave para buscar respuestas colectivas a desafíos comunes a escala planetaria. Asimismo, resulta cada vez más claro que no hay respuestas sostenibles que fortalezcan el bienestar de las personas y las sociedades desde posicionamientos aislacionistas que reniegan del intercambio de experticia entre comunidades científicas, las cuales no deben conocer ni de fronteras ni de muros en la construcción, discusión y validación del conocimiento.

En aras de fortalecer la colaboración entre países, la revitalización del multilateralismo puede cumplir un rol clave en la medida en que sea proactivo y propositivo, sustentado en una clara voluntad de mover el pie y las ideas para efectivamente apoyar la ideación de una nueva generación de políticas públicas. Un signo alentador de estos tiempos radica en que países y organismos internacionales parecen estar más dispuestos a explorar opciones de política pública que otrora pudieron ser descarta-

das y hasta estigmatizadas como inconcebibles y *fuera de tema*. Felizmente, se constata menos dogmatismo doctrinario, mayor apertura intelectual y más apego a entender la complejidad de los problemas y los desafíos en las discusiones, elaboraciones y concreciones de política pública.

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (desde ahora denominada *Comisión Internacional*) está integrada por destacadas personalidades con diversos perfiles profesionales y de actuación, así como procedentes de diferentes regiones del mundo. Ciertamente el documento de su autoría va en la línea de provocar y disparar una serie de ideas fuerza que entendemos como claves para repensar la educación a la luz de un imaginario orientado a la construcción de un mundo que se anhela y proyecta como muy distinto al actual. El documento tiene la virtud de visualizar el futuro y los escenarios que se abren para idear políticas asumiendo una perspectiva transformadora y progresista, más que de compilar, recordar, reformatear y describir acuerdos normativos internacionales presentados en un lenguaje *neutro*.

La primera de las ideas fuerza refiere al “fortalecimiento del compromiso público en favor de la educación como un bien común”. Nos permitimos formular cinco anotaciones al respecto. En primer lugar, un compromiso de estas características, inspirado en los valores de inclusión, solidaridad, progreso individual y colectivo, como señala la Comisión Internacional, ciertamente implica el involucramiento de diversidad de actores de dentro y fuera del sistema educativo para discutir, acordar y plasmar imaginarios de sociedad y desarrollo que sustancien el rol y las responsabilidades de la educación como política cultural, ciudadana, social, económica y comunitaria. Dicho compromiso no solo implica el involucramiento del Estado, sino también del crisol de afiliaciones y tradicio-

nes que anidan en la sociedad, lo que permitiría la libre expresión de la diversidad de capacidades y talentos en un marco de reafirmación y apego a valores universales. Si las sociedades reniegan de sus diversidades, difícilmente se pueda forjar la educación como bien común.

En segundo lugar, tal como afirma la Comisión Internacional, se tiene que avanzar en renovados marcos de relaciones y de sinergias entre la salud y la educación, “profundizando la empatía humana, progresando en el ámbito científico y apreciando nuestra humanidad común”. Se trata de fortalecer una alianza estratégica entre salud y educación, que es un punto de partida fundamental para plasmar una visión integral del bienestar humano y social, superando el fraccionamiento de las personas en “objetivos, metas y poblaciones objetivo sectoriales”, así como las eventuales fricciones en torno a los recursos que asignan el Estado y la sociedad a los sectores sociales. Habrá que afinar el entendimiento y el accionar conjunto de educación y salud en un marco integral de la política social que coadyuve a asegurar el bienestar, la protección y el cuidado integral de las personas y de las comunidades.

En tercer lugar, la Comisión Internacional remarca que la pandemia ha hecho más visible “el papel central de la educación de adultos y el aprendizaje permanente, ya que ahora las personas de todas las edades deben aprender a crear nuevas formas de (re)organizar la vida social, económica y política”. Los sistemas educativos se enfrentan al desafío de idear formatos potentes y flexibles de educación y de aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida, que engloben a la población en su conjunto, concebidos desde cero hasta siempre. Esto implica lógicamente que los trabajadores puedan disponer de más y mejores oportunidades para abrirse a conocimientos y competencias que les permitan desempeñarse solventemente ante una reconfiguración de profesiones, ocupaciones,

modalidades de trabajo y tareas. Pero también supone que las personas, cualquiera sea su edad, reciban orientación y apoyo para tomar decisiones y manejarse fluidamente en un mundo de oportunidades y de sensibilidades complementarias entre la presencialidad y la virtualidad.

Como señala la Comisión Internacional, un desafío fundamental consiste en adquirir conciencia de que se están “educando públicos” en diversos espacios formales, no formales e informales. Ya no se puede concebir solo la educación con foco en las generaciones jóvenes formándose en los espacios presenciales, sino que se requiere ampliar la mirada sobre la base de incorporar una amplia gama de oportunidades y experiencias transversales a todas las edades.

En cuarto lugar, la Comisión Internacional afirma que “se ha redescubierto el papel de la sociedad”, lo cual implica una intensa movilización de energía, ideas y propuestas forjadas desde un *abajo* ciudadano y comunitario que se mueve e inquieta. El pensador universal Edgar Morin, citado en el informe de la Comisión Internacional, se refiere a un despertar de la solidaridad asociado a la pandemia y al confinamiento, que se refleja más nítidamente en los barrios de contextos más desfavorables. Como dice la Comisión Internacional: “Para realmente estar a salvo, todos debemos estarlo; es decir que avanzamos cuando todos lo hacen”.

Con referencia en particular a la educación, parecería que el período de confinamiento ha fortalecido la cooperación y el entendimiento entre educadores, alumnos, familias y comunidades, lo cual lleva a una mayor conciencia del valor de educar y del educador, así como a una reconfiguración saludable de roles y responsabilidades.

En quinto lugar, la pandemia ha tornado aún más visible que las escuelas requieren relaciones vitales y permanentes con sus entornos para ampliar las oportunidades, los espa-

cios y las experiencias de aprendizaje. Como dice la Comisión Internacional, el cierre de museos públicos, bibliotecas y centros comunitarios deja a la escuela sin poder efectivizar a cabalidad su rol insoslayable como “el vehículo más valioso para asegurar el progreso individual y social”.

En resumidas cuentas, el informe de la Comisión Internacional posiciona como primera idea fuerza la relevancia y la vigencia de reafirmar y avanzar en la consideración de la educación como bien común global, así como del rol y las responsabilidades de los sistemas educativos en su concreción. Su visualización como bien común nos ubica de lleno en la salvable e insoslayable discusión sobre qué tipo de educación queremos para qué persona, ciudadanía, comunidad y sociedad.

Sobre la educación en el mundo pos-covid-19 (2)

La segunda idea fuerza se refiere al sentido, el alcance y las implicancias del derecho a la educación. Veamos algunos de las puntas fundamentales planteadas.

En primer lugar, la Comisión Internacional hace una clara y contundente referencia a la educación como un derecho humano universal. Ello implica la reafirmación doctrinaria de una concepción comprehensiva de los derechos humanos que abarca dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas. Esta idea permea claramente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015a), que argumenta que la educación está en la base de la concepción y realización de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS).

En segundo lugar, la Comisión Internacional afirma que los Estados asumen “la responsabilidad de facilitar e impartir la educación, así como de respetar y proteger ese derecho”. Importa esta definición ya que hace al rol del Estado garante de asegurar calidad y equidad en la prestación de servicios

por el conjunto de las instituciones educativas. El derecho a la educación no solo supone una definición doctrinaria y en abstracto, inherente a la condición inalienable de la persona; también implica que, en su realización, se pueden conciliar equidad y calidad, aun en un contexto de adversidades que se han acentuado y visibilizado, en mayor medida, como consecuencia de la pandemia planetaria.

En efecto, la Comisión Internacional advierte sobre “que el decenio de 2020 no se convierta en uno de oportunidades perdidas”. Entendemos que los avances en equidad y calidad que se registraron antes del COVID-19, en diferentes regiones, deben ser vistos como una base para seguir progresando. No obstante, estos avances no han sido, en general, lo suficientemente robustos y generalizados como para garantizar una educación equitativa y de calidad para personas y comunidades vulnerables por diferentes contextos y situaciones. En efecto, la pandemia visibiliza y transparenta la debilidad de propuestas educativas que buscan compensar vulnerabilidades solo a través de esquemas asistencialistas, sin sustentarse en transformaciones profundas y progresivas sobre los para qué y en qué educar y cómo hacerlo.

En tercer lugar, la Comisión Internacional alega en torno a considerar la educación y el conocimiento en sí mismo como bienes comunes mundiales. Entre otras cosas, esto implicaría asumir que la democratización en el acceso y el goce del conocimiento se asienta en una cultura de colaboración y de compartir experticia entre países y regiones a fin de que efectivamente personas y comunidades puedan tener marcos de referencia y de acción para procesar y tomar decisiones autónomas y responsables. El conocimiento nos hace más libres y nos dota, asimismo, de más anticuerpos para prevenir y defendernos frente a las manipulaciones de diferente tenor alimentadas por las finalidades y los usos espurios de la inteligencia artificial por la inteligencia humana.

Asimismo, como se señala en el informe de la Comisión Internacional, se debe poner crecientemente el foco en “las intersecciones entre la producción y circulación de conocimientos y el derecho a la educación, ya sea como un derecho a la investigación o la importancia de tratar respetuosamente los conocimientos indígenas y locales”. Por un lado, la producción y circulación de conocimientos, sin barreras ni restricciones, hace a la libertad de las personas y es un signo de vitalidad democrática. Por otro lado, el derecho a la investigación desde diversidad de perspectivas, y no solo circunscripto a reducidos grupos académicos, tiene que fortalecerse como un derecho y una competencia fundamental que tendría que promoverse desde la educación inicial en adelante para todos los alumnos sin excepción.

Por otra parte, la revalorización del conocimiento propio de cada entorno o comunidad es clave para un desarrollo educativo glo-local, que asume un ida y vuelta permanente entre los entendimientos, las perspectivas y las vivencias a diferentes niveles. Las propuestas educativas son esencialmente miradas globales y abiertas aterrizadas localmente (Opertti, 2019). No es que la educación sea más o menos centralizada o descentralizada, sino que en cada comunidad se desarrolla un proceso de localización de las propuestas educativas en el que convergen miradas, sensibilidades y conocimientos de diversas instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo.

En cuarto lugar, la Comisión Internacional posiciona como un par inseparable el derecho a la educación y a los aprendizajes, que se implican y potencian mutuamente. El derecho a la educación se plasma en visiones, estrategias y prácticas que son generadoras de diversidad de experiencias de aprendizaje, sin rotularlas en más o menos relevantes. Los aprendizajes en su conjunto hacen a una visión integral de la formación de la persona en la que se entrecruzan emociones, cogniciones, contextos, circunstancias y capacidades.

Asimismo, los aprendizajes se dan en diferentes espacios a lo largo y ancho de toda la vida, lo cual implica cuestionar una visión de la educación solo asociada a la escolaridad como modelo, a la presencialidad como único espacio de formación y a la homogeneidad como principio rector de las propuestas educativas. En tal sentido, la Comisión Internacional afirma que “estamos presenciando una transición hacia enfoques fluidos del aprendizaje”, en los que hay un mayor grado de apertura y de entendimiento entre instituciones educativas que tradicionalmente han sido rotuladas en la disyuntiva entre *formal* y *no formal*, cuando en realidad ambas son complementarias en cuanto a facilitar oportunidades de aprendizaje.

En quinto lugar, la Comisión Internacional nos advierte: “La crisis de la COVID-19 nos ha demostrado que el derecho a la educación debe ser flexible y adaptarse a los diferentes contextos y las necesidades de las sociedades en evolución”. En un contexto en que la educación necesariamente tendrá que asumir un rol proactivo para ayudar a sentar las bases de un reordenamiento de la convivencia, el desarrollo y el bienestar a escala mundial, la mirada futurística y de avanzada que puede alimentarse desde la educación es clave para ayudar a las generaciones más jóvenes a forjar, cuidar y hacerse responsables por un mundo sostenible.

En sexto lugar, la Comisión Internacional nos señala la necesidad de ampliar la mirada sobre el rol y el uso de las tecnologías con finalidad educativa sin caer en la tentación de creer que “las soluciones” están en el uso de tecnología de punta, que son esencialmente alimentadas por una plétora de intereses. La Comisión Internacional afirma que la “utilización de la radio y la televisión para facilitar la continuación del aprendizaje académico de los alumnos durante el cierre de las escuelas debido a la COVID-19 nos recuerda la importancia de estos medios para la educación, la cultura y el conocimiento general,

especialmente para los alumnos que carecen de acceso a materiales en línea y dispositivos inteligentes”.

La revalorización de lo que podrían denominarse *métodos tradicionales de enseñanza* es clave para ampliar las oportunidades de formación, principalmente de los sectores más vulnerables. Esto debe sustentarse en la producción de materiales educativos que conecten efectivamente con sus expectativas y necesidades, a la vez que permitan ampliar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

Quizás algunos alumnos puedan sentirse más a gusto con unos dispositivos que con otros, lo cual tiene que ver con una constelación de factores que no se reducen a consideraciones tecnológicas. Puede que los grandes ausentes en este tipo de discusiones sean la sociedad, las culturas y las comunidades, que en definitiva son las que dan sentido y sustancia a la educación.

Por último, y más allá de una valoración sopesada sobre los usos e impactos de diferentes tecnologías, importa reafirmar que el derecho a la educación supone facilitar un acceso en pie de igualdad a la conectividad y a las plataformas en línea, lo cual nos lleva nuevamente a valorar el rol insoslayable del Estado en cuanto a garantizar cinco derechos que van inextricablemente asociados: educación, información, conocimiento, aprendizaje y conectividad. Un concepto comprensivo del derecho a la educación engloba a los otros cuatro.

Sobre la educación en el mundo pos-covid-19 (3)

La tercera idea fuerza se centra en “la importancia de la profesión docente y la colaboración de los maestros”. Veamos algunos de sus contenidos e implicancias.

En primer lugar, la Comisión Internacional señala: “Hoy en día queda claro que nada puede sustituir la colaboración entre los docentes, cuya función no consis-

te en aplicar tecnologías estándar o técnicas didácticas ya preparadas, sino en asumir plenamente su papel de facilitadores del conocimiento y guías pedagógicos”. Nos reafirmamos en la convicción y consideración de que los educadores son los principales tomadores de decisión de los sistemas educativos en cualquiera de los modos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se desarrollen.

En segundo lugar, la Comisión Internacional parte del reconocimiento de que a escala mundial se están jerarquizando las competencias y los conocimientos profesionales de los educadores, dentro una tendencia general a revalorizar los trabajos entendidos como esenciales para el sostenimiento de las sociedades. Esta situación ayuda a colocar en la discusión pública la interrogante de cuánto velamos como sociedad por trabajos, “a menudo mal remunerados, que son realmente ‘esenciales’ y muy necesarios en la sociedad”.

La cuestión de fondo puede tener que ver con nuestros imaginarios de sociedad y con cómo estos se plasman, entre otras cosas, en la valorización de las personas, de la educación y del trabajo. Parece, por lo demás, preocupante e injusto que las responsabilidades por la reproducción biológica, social y cultural de las sociedades, así como por cimentar un porvenir de oportunidades justas y sostenibles para las generaciones más jóvenes, recaiga en personas y grupos que no son suficientemente reconocidos, apuntalados e incentivados como profesionales en su *métier* específico.

En tercer lugar, la Comisión Internacional señala que “muchos padres que ahora están obligados a seguir y supervisar el aprendizaje de sus hijos en el hogar han adquirido mayor conciencia de la complejidad del trabajo de los maestros”. En efecto, la pandemia planetaria provoca un fuerte reacomodo de los roles y de las responsabilidades entre las instituciones educativas, los educadores, los alumnos y las comunidades.

El andamiaje del sistema educativo se sustenta esencial-

mente sobre los supuestos, los contenidos y las implicancias asociados a la presencialidad, no solo en relación con la educación, sino también con las familias, el trabajo y las comunidades, entre otros aspectos relevantes.

La falta de presencialidad desencadena valoraciones y sentimientos que estimamos claves para una reconfiguración positiva de roles. Por un lado, se destaca el lugar significativo que ocupa la escuela como estructuradora de nuestra vida en sociedad. En gran medida, como señalan Dussel, Ferrante & Pulfer (2020), “apareció con mayor claridad su papel en la socialización de niñas, niños y adolescentes, tanto en sus relaciones con el mundo adulto como entre pares”.

Por otro lado, como afirma la Comisión Internacional, a escala mundial parecen verificarse mayores niveles de conciencia de madres, padres y comunidades en cuanto a lo que significa el rol de los educadores, así como el acto delicado y complejo de educar. Se destaca el rol de los educadores como orientadores de los alumnos y acompañantes de sus procesos de aprendizaje. Esto lleva, entre otras cosas, a resignificar el rol de los educadores en cuestiones que son los ejes de su compromiso y trabajo cotidiano, como “la explicación, la organización de las tareas, la misma corrección de trabajos” (Dussel, Ferrante & Pulfer, 2020).

Asimismo, ante la falta de presencialidad, padres y madres se ven desafiados a buscar cómo orientar y apoyar a sus hijos, con una necesidad y una intensidad con que antes no se lo planteaban. Ciertamente, la educación prepandemia requería un mayor involucramiento de las familias en los procesos de enseñar y aprender, de modo que su participación no quedara acotada a ayudar a los centros educativos en cuestiones distintas al mismo acto de educar. Animarse a ensanchar sus roles, así como compartirles las orientaciones para lograrlo, es un asunto clave de acá al futuro, que no solo tiene que ver con los efectos inmediatos de la pandemia.

En cuarto lugar, la Comisión Internacional “destaca la importancia de un marco educativo global de confianza y cooperación” que está llevando a nuevas formas de entendimiento y de relación entre los educadores y los alumnos. Por un lado, esto tiene un efecto potencialmente positivo en cuanto a acercar generaciones y a habilitar oportunidades y espacios para compartir vivencias mediadas por las tecnologías.

Por otro lado, los educadores fortalecen su capacidad de resiliencia ante un cuadro de situación imprevisto, complejo e impredecible en su decurso presente y futuro. Esto supone ingeniarse para implementar propuestas educativas que los formatos de trabajo presencial, asociados en gran medida a metodologías frontales con foco en transmitir información y conocimientos, tienden a inhibir. Estamos ante situaciones en las que el educador se atreve a abordar lo inexplorado y a buscar respuestas que puede idear, desarrollar, evidenciar y evaluar en procesos de diálogo y de construcción colectiva con sus colegas. Se consolida una cultura de colaboración entre pares que es clave para sostener una mejora continua de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En cuarto lugar, la Comisión Internacional hace hincapié en la capacidad de iniciativa y de concreción de los educadores respecto a “aprovechar sus conocimientos profesionales y movilizarse conjuntamente con un ingenio y una creatividad que no podría haber logrado una autoridad pública limitándose a emitir órdenes de forma vertical”. De hecho, la institución educativa, el currículo (el para qué y en qué educar, aprender y evaluar) y la pedagogía (el cómo hacerlo) se han ido modificando desde abajo hacia arriba. Esto implica para los sistemas educativos un perentorio desafío de entender y apoyar más efectivamente los procesos educativos como construcciones dialogadas y trabajosas entre iniciativas y acciones de arriba abajo y viceversa.

Como bien señala la Comisión Internacional, “esta es

una lección importante de la crisis, que debería llevarnos a conceder a los docentes mayor autonomía y libertad”. Ello no implica un sistema educativo ausente, débil ni indiferente, sino asumir el desafío de transitar desde un centralismo prescriptivo, poco orientador y burocratizado hacia una localización educativa en cada comunidad, regulada, apuntalada y evaluada por marcos nacionales orientadores y flexibles.

El impulso de transformación docente puede, pues, potenciarse facilitando la innovación en los centros educativos dentro de un marco robusto, claro y verificable de objetivos compartidos por el sistema en su conjunto, con flexibilidad en los medios puestos a disposición de las comunidades educativas para desarrollar el traje o vestido a medida de cada centro. Las innovaciones sostenibles y con fuerte impacto se sustentan en las sinergias entabladas de abajo arriba y viceversa.

La valorización de los educadores a partir de su condición de generadores y gestores de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos nos confirma, como sostiene la Comisión Internacional, “que la verdadera capacidad de respuesta e innovación reside en la iniciativa de los educadores que, junto con los padres y las comunidades, han encontrado en muchos casos soluciones ingeniosas y apropiadas al contexto”. Quizás estas aperturas que se han ido fortaleciendo desde las comunidades educativas constituyan una ventana de oportunidades para ayudar a sostener y sustanciar la transformación de la educación y de los sistemas educativos.

Sobre la educación en el mundo pos-covid-19 (4)

La cuarta idea fuerza propuesta por la Comisión Internacional (2020) versa sobre “la participación y los derechos de los estudiantes, los jóvenes y los niños”. Veamos algunos de sus contenidos e implicancias.

En primer lugar, la Comisión hace un acertado y pertinente “llamamiento a todos los que tienen responsabilidades educativas, desde los funcionarios gubernamentales hasta los docentes y los padres, a dar prioridad a la participación de los alumnos y los jóvenes en general, a fin de preparar de forma conjunta el cambio que desean”. Entendemos que este llamamiento abre varias puntas para el análisis.

Por un lado, reafirma que los alumnos no deben ser considerados como “objetos o metas de aprendizaje” sino, ante todo, como sujetos activos de derechos, respetados en su condición de infantes, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, a quienes se reconoce protagonistas, reguladores, discutidores y diseminadores de sus aprendizajes. Por otro lado, sostiene que su crucial participación en forjar un *modus* de vida sostenible concierne a su propia existencia, así como a abrigar un futuro que hoy aparece severamente amenazado, en gran medida por las decisiones y los comportamientos de un mundo adultocéntrico. No es ya solo cuestión de rebeldías o cuestionamientos ante lo que pueden considerarse tutelajes e imposiciones de los adultos, sino, primariamente, de tomar conciencia de que, si no se plantean y exigen cambios en los estilos de vida, las perspectivas de futuro son sombrías para la supervivencia de la raza humana. Como dice la UNESCO: “No se debe suspender el derecho de los niños y los jóvenes a participar en las decisiones que les conciernen, en particular las relativas al futuro”.

En segundo lugar, la pandemia planetaria nos ha colocado ante desafíos de alta exigencia ética sobre cómo garantizar, priorizar y conciliar derechos sopesando las expectativas, necesidades y situaciones de las diferentes generaciones. En tal sentido, la Comisión Internacional afirma que “en muchas respuestas a la COVID-19 se está pidiendo a los niños y los jóvenes que limiten sus libertades e interrumpan su educación para proteger a los adultos y las generaciones mayores”. Cier-

tamente, la interrupción de la presencialidad en los centros educativos, sustentada en una constelación de factores no solo epidemiológicos, afecta severamente el derecho a la educación, a los aprendizajes, al conocimiento y a la información.

La ausencia de presencialidad es indicativa de varias cosas. Por un lado, llama a la reflexión sobre cuán conscientes son los gobiernos, el sistema político, la ciudadanía y la sociedad en su conjunto de los impactos específicamente educativos, así como personales, sociales y económicos, que implica la interrupción de oportunidades de aprendizaje, y de que ello afecta severamente a los sectores más vulnerables. Por otro lado, visibiliza la incapacidad o, si se quiere, la debilidad de los sistemas educativos en materia de propuestas basadas en la complementariedad entre presencialidad y virtualidad. Se recurre a las tecnologías como sustitutivas o compensatorias de la presencialidad, pero lejos se está de concebirlas como recursos de aprendizaje al servicio de una concepción educativa en que presencialidad y virtualidad sean instancias concatenadas de formación para garantizar solidez, fluidez y completitud en los aprendizajes.

En tercer lugar, uno de los mayores efectos de la pandemia es que dentro y fuera de los sistemas educativos se toma mayor conciencia de que los actos de educar y de aprender, inherentemente complejos y delicados, son siempre interrelaciones trabajosas y progresivas entre las emociones y las cogniciones, permeadas por consideraciones éticas y de otra naturaleza, así como por la diversidad de circunstancias y contextos. Tal como argumenta la Comisión Internacional, “la salud mental y el bienestar de los niños y los jóvenes se han puesto en gran peligro, de maneras que podrían tener repercusiones duraderas”. Esto ha llevado a que los sistemas educativos jerarquicen en mayor medida el bienestar socioemocional, mental y físico de los alumnos en las propuestas curriculares, pedagógicas y docentes, así como que procuren

entender y apoyar mejor a alumnos y educadores en las idas y vueltas de retroalimentación recíproca entre sus emociones, representaciones, actitudes, conocimientos y competencias.

En cuarto lugar, nos encontramos ante una ventana de oportunidades para recrear las bases de una nueva forma de entender la educación, así como de generar más y mejores oportunidades de aprendizaje. Como afirma la Comisión Internacional, “no solo tenemos que reformar las escuelas y el apoyo que les prestamos para que los alumnos puedan reanudar su aprendizaje en las aulas y volver a las actividades escolares lo antes posible, sino que además tenemos que pensar a mediano plazo, para que esta situación extraordinaria que han vivido los jóvenes se convierta en oportunidades para aprender a hacer frente a los desafíos de nuestro tiempo, restablecer la confianza en las instituciones y promulgar la justicia intergeneracional”.

La transformación de la educación y de las instituciones educativas deviene un deber insoslayable que tiene, ante todo, un trasfondo ético referente a qué sociedad queremos finalmente forjar. No se trata de discusiones intramuros del sistema educativo formal, sino que requiere abrirse a renovadas formas de diálogo y de construcción colectiva sobre las políticas públicas entre diversidad de instituciones y actores. Seguir aferrados a concepciones y modalidades de intervención sectorial, configuradas por los mandatos prescriptivos de las instituciones y sin canales fluidos de comunicación hacia afuera, no moverá la aguja para mejorar la calidad de vida, de pensamiento y de oportunidades de la sociedad en su conjunto. En tal sentido, la Comisión Internacional nos alerta sobre la necesidad de que la reconfiguración de las políticas públicas se asiente en “principios democráticos y mediante un compromiso cívico”.

En quinto lugar, existe la imperiosa necesidad de reconectar con los alumnos valorizados como personas en sus

ciclos vitales respectivos. Ya sabíamos antes del COVID-19 que los sistemas educativos contribuían a generar y en muchos casos padecían un severo distanciamiento empático, cognitivo, social y cultural respecto a las generaciones más jóvenes. No es cuestión solamente de reformar contenidos, así como las maneras de educar, aprender y evaluar, sino también, como expresa la Comisión Internacional, de “confiar en la juventud y [capacitar a los jóvenes] para que reflexionen y actúen juntos”. Tenemos que comprometer a los jóvenes para que asuman la condición de gestores y protagonistas del cambio, fortalecidos en su capacidad de pensamiento autónomo y de acción colaborativa para estar al frente de su vida con capacidad de responder a diversas situaciones y desafíos.

No se trata solamente de que los sistemas educativos forjen oportunidades para que los alumnos se formen en competencias vitales para su desarrollo personal y colectivo, que pueden verse a veces como demasiado abstractas y genéricas, sino de que también cuenten con capacidad de ejercitarlas, de vivenciarlas, de valorarlas y de reflexionar sobre la relevancia que tienen en su vida. Un ejemplo puede ser la capacidad de pensamiento autónomo para cuestionar negacionismos de derechos esenciales de las personas y de las comunidades, así como el adoctrinamiento en narrativas que acomodan las historias en función de ideologías y de proyectos políticos hegemónicos.

En resumidas cuentas, el protagonismo de los alumnos en la forja de su propio futuro no es un asunto delegable ni es solo responsabilidad del mundo adulto. Por supuesto que necesita de la generosidad, la sabiduría y la experticia adulta para gestar profundas transformaciones en los contenidos y las estrategias educativos, pero solo se puede sostener confiando y promoviendo que los alumnos sean los protagonistas y hacedores de su propio futuro.

Sobre la educación en el mundo pos-COVID-19 (5)

La quinta de las ideas propuestas por la Comisión Internacional (2020) tiene que ver con “la protección del espacio social de la escuela en la transformación de la educación”. Identificamos seis puntas para su abordaje.

En primer lugar, la Comisión argumenta en torno a la necesidad de “proteger y transformar la escuela como un espacio-tiempo independiente, específico y diferente del hogar y otros espacios de aprendizaje, en el que se producen tanto un crecimiento y una profundización del entendimiento social como una adquisición de aptitudes, competencias y conocimientos”. La escuela, a la vez que es un instrumento insustituible de integración cultural, social y ciudadana, es la entrada principal a las competencias y los saberes que contribuyen a que las generaciones más jóvenes tengan oportunidades efectivas de desarrollo colectivo e individual.

Esto no implica que la escuela se repliegue sobre sí misma y asuma una postura hegemónica como fuente de integración y conocimientos. Precisamente, una de las implicancias del COVID-19 de la cual los sistemas educativos debieran tomar nota es que el rol de la escuela se fortalece cuando se abre a buscar nuevas formas de cooperar con las familias y las comunidades para ensanchar y democratizar las oportunidades de aprendizaje. No se trata de diluir roles y responsabilidades, sino de entenderse y de apoyarse mejor entre diversidad de actores en aras del bienestar y el desarrollo de cada alumno.

En segundo lugar, la Comisión Internacional hace hincapié en que la pandemia ha vigorizado la discusión y la toma de conciencia sobre la relevancia de la educación y, en particular, “sobre un nuevo surgimiento de la educación pública, que transforme la idea de la enseñanza en las escuelas”. Por un lado, se entiende que en la base de una sociedad genuinamente integrada se encuentra una escuela pública con voluntad y vocación transformadora

para repensar las maneras de enseñar, aprender y evaluar, con la mirada puesta en incluir a todos los alumnos por igual. Por otro, el concepto de educación pública no debe reducirse a una visión estadocéntrica, ya que la educación como bien común supone una definición colectiva de los fines y propósitos de la educación que engloba diversidad de personas, grupos y comunidades, así como de afiliaciones y credos.

En tercer lugar, la Comisión Internacional sostiene que “el espacio físico definido por la escuela como el principal sitio de aprendizaje sigue siendo una característica central de los sistemas de educación formal en todos los niveles”. Ciertamente, la presencialidad es condición insoslayable para que la escuela cumpla tres funciones básicas para el desarrollo y el logro de aprendizajes relevantes y sostenibles: a) garantizar la protección social a través de programas tales como la alimentación escolar, b) promover y ser modelo de “relaciones ecológicamente sostenibles con la naturaleza” y c) generar espacios y oportunidades para fortalecer la convivencia, el diálogo y el aprender de otros, así como cimentar la confianza y tejer relaciones sociales entre diversidad de personas y grupos.

Aun tomando en cuenta la relevancia que tiene por sí misma, la presencialidad debe ser repensada de cara a reconocer que existen espacios complementarios de formación presenciales y a distancia. Si la presencialidad se agota en sí misma, se pierde la oportunidad de entender y potenciar otros espacios donde los alumnos también aprenden. Incluso en los espacios a distancia, los alumnos tienen oportunidad de desarrollar competencias personales e interpersonales que son claves para ejercitar el aprendizaje independiente, la autonomía de pensamiento y la libertad de elegir, entre otros aspectos fundamentales.

En cuarto lugar, la Comisión Internacional argumenta en torno a la necesidad de avanzar crecientemente hacia “formas híbridas de enseñanza y aprendizaje, en diferentes

espacios, dentro y fuera de la escuela, en distintos momentos, sincrónicos y asincrónicos, y empleando una multiplicidad de medios y métodos (entre otros, el estudio individual, el trabajo en grupo, reuniones individuales con los maestros, proyectos de investigación, la ciencia ciudadana, el servicio comunitario y la actuación)". En efecto, los modos híbridos de enseñar, aprender y evaluar suponen concatenar y combinar espacios de formación en persona y presenciales para potenciar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos. No se trata de agregar la virtualidad a la presencialidad ni que la virtualidad sustituya la presencialidad, sino de gestar las combinaciones más efectivas entre ambas para sostener enseñanzas y aprendizajes inclusivos de la diversidad de alumnos/as.

Asimismo, los modos híbridos son también maneras de romper con la idea de homogeneidad, en el sentido de que el acto de educar y aprender se sustente predominantemente en torno a un *modelo escolar único*. Claramente la uniformidad choca con la pretensión de contemplar la diversidad de contextos, circunstancias y capacidades de los alumnos, ya que la educación tiene siempre que orientarse a desarrollar trajes o vestidos a medida para cada uno/a.

En quinto lugar, la Comisión Internacional argumenta sobre la relevancia de las escuelas como "lugares clave para convertirnos en lo que queremos ser" y donde "podemos conocer a personas diferentes a nosotros mismos, de las que aprendemos y con las que aprendemos, y que amplían nuestra comprensión de las distintas maneras de manifestar nuestra condición humana". Se busca reposicionar a la persona como centro de la educación y que su consideración se pierda o bien se licúe en las propuestas educativas. Resulta necesario afinar una mirada antropológica, filosófica y ética de las personas como cimiento de una nueva forma de entender el rol de la escuela, así como su proyección ciudadana y comunitaria.

En sexto y último lugar, la Comisión Internacional coloca en la discusión la necesidad de idear una escuela que acreciente su capacidad de escucha, adaptación y respuesta a las diversas necesidades que plantea la vida profesional y económica. En efecto, la escuela puede sustentarse en “métodos y horarios flexibles, asumir compromisos educativos compartidos y comprender cómo el aprendizaje se difunde ampliamente en las sociedades contemporáneas”. Entre otras cosas, esto implicaría reconocer claramente que no todos los alumnos necesitan los mismos tiempos de instrucción y de apoyo, y saber involucrar a las familias como *coaches* del aprendizaje de sus hijos/as. También supone que los sistemas educativos se abran cultural y mentalmente a otros espacios y formas de aprendizaje que no se agotan en la presencialidad.

En resumidas cuentas, la valorización de la escuela implica mucho más que reconocer y apreciar que la presencialidad es indispensable para garantizar el derecho a la educación y a los aprendizajes. Posicionarse en una defensa cerrada de la presencialidad *per se* implica correr el riesgo de retornar a la normalidad pre-COVID-19, desconociendo las lecciones aprendidas por educadores y alumnos durante la pandemia. Alternativamente, la presencialidad puede fortalecerse en un marco de repienso y de complementariedad con la virtualidad, teniendo como principal objetivo ampliar y democratizar las oportunidades de aprendizaje sustentado en la valorización de la educación como política social, cultural, ciudadana, económica y comunitaria.

Sobre la educación en el mundo pos-covid-19 (6)

Entre otras ideas fuerza, la Comisión Internacional argumenta en torno a la necesidad de “tecnologías libres y de código abierto para docentes y alumnos”, lo que en definitiva remite a discusiones insoslayables y saludables sobre las interseccio-

nes entre educación, política y sociedad. Veamos algunas de sus implicancias.

En primer lugar, la Comisión Internacional abre el debate sobre el rol crítico que la tecnología cumple, ya sea para democratizar e igualar en oportunidades o para ahondar brechas y disparidades. Ninguna decisión sobre el bienestar presente y futuro de nuestra sociedad puede prescindir de la variable tecnológica, pero no en el sentido de algo dado que regula inexorablemente nuestra vida hasta en los más mínimos detalles, sino como construcciones posibles para forjar sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Tan perverso para el pensamiento y la acción humana resulta caer en la tentación del determinismo o fatalismo tecnológico como descartar o menospreciar el uso de la tecnología como una vía potente para mejorar la calidad de la vida individual y colectiva.

Crecientemente hacemos confianza en la tecnología para conducir nuestra vida diaria, educar a nuestros hijos y relacionarnos con los otros, pero al mismo tiempo se vuelve clave inmunizarnos contra el uso de la tecnología para amplificar información engañosa y peligrosa, inflamar el descontento social y dejar a las comunidades vulnerables en condiciones aún más rezagadas (Heikensten, Mxnutt & Rockström, 2020).

En segundo lugar, la Comisión Internacional pone en el tapete la discusión sobre el rol que debe cumplir un Estado garante en “crear y distribuir recursos educativos abiertos y plataformas abiertas, reconociendo que gran parte de la oferta actual de las empresas privadas debería convertirse en una iniciativa pública”. No se trata de reducir la política pública a una visión estadocéntrica pretendidamente monopolizadora de los espacios de formación y de los saberes, sino de realzar el rol del Estado garante que se hace cargo de igualar oportunidades y resultados para todos los alumnos. Esto implica apelar a diversidad de propuestas que anidan en la sociedad

enmarcadas en la reafirmación de la educación como bien común global.

En efecto, la ausencia o debilidad del Estado garante puede privar a los sectores más vulnerables de la posibilidad de acceder al conocimiento, ya que precisamente, como señala la Comisión Internacional, “los dispositivos digitales ligeros y portátiles han dejado de restringir el aprendizaje a lugares fijos y predeterminados, alterando completamente la circulación del conocimiento dentro de las sociedades”.

En tercer lugar, la Comisión señala que el uso de la tecnología por los educadores como recurso pedagógico que sirva de soporte para apuntalar las oportunidades y los procesos de aprendizaje de cada alumno “debería centrarse en las políticas de licencia abierta y acceso abierto que facilitan la utilización, la reutilización, la reorientación y la adaptación sin costo alguno” de recursos educativos. Por un lado, esto implica que el radio de acción del Estado garante debe facilitar el acceso de las familias al combo conectividad-dispositivos-plataformas-recursos educativos. Por otro lado, el sistema educativo tendría que promover que los educadores hagan uso de la tecnología para personalizar el currículo —el para qué y en qué educar, aprender y evaluar— y la pedagogía —el cómo hacerlo— de acuerdo a las expectativas y necesidades de cada alumno, ampliando las oportunidades, los espacios y las estrategias de aprendizaje.

En cuarto lugar, la Comisión Internacional reivindica el protagonismo y la responsabilidad del educador en su rol indelegable de seleccionar, producir, usar y difundir materiales educativos a medida de las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. La educación implica un proceso de mediación en permanente evolución y elaboración del educador, que se contrapone a “diseñar la enseñanza y el aprendizaje a partir de materiales y contenidos ya preparados, ya que esto reduce y distorsiona el trabajo de los profesores y los alumnos”.

Si el desarrollo de la propuesta educativa queda circunscrito en gran medida a la sola utilización de los recursos disponibles, se corre el riesgo de restringir la libertad, la inventiva y la audacia del educador para idear, discutir, compartir y validar recursos que complementen a los existentes con vistas a apuntalar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de cada alumno. No es cuestión de menospreciar o ignorar la amplia gama de recursos educativos disponibles en diversas condiciones y formatos, sino de cuestionar la idea de un currículo y una pedagogía en función de lo prescripto, sin mediación docente y sin procesos de colaboración entre pares.

La Comisión Internacional nos advierte de que “toda transición digital no sea solo un esfuerzo impulsado por las empresas tecnológicas, sino que los docentes, los estudiantes, los gobiernos, los representantes de la sociedad civil y los defensores de la privacidad también estén representados y orienten esas transformaciones”. No se trata de tomar como dados y consumir los currículos digitales *llave en mano* que crecientemente se ofrecen en el mercado. Eso implicaría desconocer que la educación es a la vez contexto, cultura y contenidos, que requiere aterrizajes locales enmarcados en una visión de apertura al mundo. En tal sentido, la Comisión Internacional afirma que “la educación pública no puede definirse y controlarse mediante contenidos y métodos preparados fuera del espacio pedagógico, y sin tener en cuenta las relaciones humanas entre docentes y alumnos”.

En quinto lugar, uno de los mayores desafíos que enfrentan los sistemas educativos a escala mundial es asumir la virtualidad transitando progresivamente hacia modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación donde se concatenen y complementen los espacios presenciales y a distancia. No es cuestión de digitalizar lo que se hacía presencialmente antes del COVID-19 y llevar *ipso facto* la educación al formato a distancia. Más bien el reto parece residir en ampliar los espacios

y las oportunidades para que los alumnos puedan aprender de diversas maneras y a través de múltiples vías, sobre la base de un uso proactivo y responsable de la tecnología.

En suma, las discusiones en torno a las tecnologías y a la formación a distancia colocan a los sistemas educativos ante discusiones y decisiones que pueden marcar a fuego su voluntad y capacidad de reimaginar la educación de futuro. Esto supondría asumir, primeramente, que la educación cumple un rol clave en la forja de un imaginario de sociedad sobre bases de sostenibilidad, inclusión y bienestar que debieran ser cualitativamente distintas de las existentes. El reposicionamiento de la educación como generadora de justicia social, universalismo, humanismo y cosmopolitismo es un asunto prioritario para sentar las bases de un mejor porvenir.

Asimismo, los sistemas educativos tienen la posibilidad cierta de idear renovados modos de educar, aprender y evaluar, a partir del precepto de política educativa que afirma que presencialidad y virtualidad van de la mano cuando se trata de garantizar el derecho a la educación, a los aprendizajes, a la información, a los conocimientos y a la conectividad, dado que permiten el acceso a diversos espacios complementarios de formación. Los denominados *modos híbridos* muestran una fuerte simbiosis entre las políticas familiares, territoriales, sociales y educativas para igualar en oportunidades de usar los espacios a distancia, con una sólida propuesta educativa que conecte fluidamente el para qué, el qué, el cómo, el dónde y el cuándo educar, aprender y evaluar.

Por otra parte, un entendimiento cabal de los usos de las tecnologías, que incluya sus supuestos, condicionamientos e implicancias, es fundamental para que esta sea pilar de una formación integral de la persona que aliente el pensamiento autónomo, así como la capacidad de tomar decisiones fundadas para liderar su vida en lo individual y colectivo. Por último, la visualización de las tecnologías en un sentido amplio,

como recursos curriculares, pedagógicos y docentes, ayuda a personalizar las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones tomando en cuenta que cada persona es un ser especial aun cuando todos aprendemos de formas más o menos parecidas (Dehaene, 2018).

Sobre la educación en el mundo pos-covid-19 (7)

La séptima idea fuerza se refiere a “la impartición de conocimientos científicos con un firme propósito”, lo cual coloca en la agenda pública la necesidad de rever los fundamentos, objetivos, contenidos y estrategias que sustentan la formación de las nuevas generaciones. En gran medida, se trata de reafirmarnos en la convicción de que la pandemia nos interpela en nuestra determinación y capacidad de transformar la educación para sostener un futuro mejor. Veamos algunas de sus implicancias.

En primer lugar, cabe señalar la pertinencia de posicionar la discusión sobre los contenidos como un eje fundamental de toda propuesta de transformación educativa. Recientemente dos foros internacionales dan cuenta de esta renovada preocupación. Por un lado, en el marco del ciclo de reflexiones que organizó la Fundación Santillana (2020) sobre la escuela que viene, se menciona revalorizar el currículo como compromiso y construcción con el futuro y la sociedad, donde se entrelazan el para qué, el qué, el cómo, el dónde y cuándo de educar, aprender y evaluar.

Por otro lado, cabe mencionar el webinar sobre los desafíos curriculares para los países en desarrollo a la luz de las lecciones del COVID-19, que organizó la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO (IBE-UNESCO por sus siglas en inglés, 2020). Una de las conclusiones principales del webinar refiere a la necesidad de repensar el currículo como componente fundamental de una agenda que, com-

binando expectativas y realidades globales y locales, encare decididamente los temas vinculados al desarrollo sostenible y a la educación para la ciudadanía. En ambos foros se constata una clara preocupación por resituar la discusión curricular en torno a qué énfasis temáticos son necesarios para sustanciar el imaginario de sociedad que se busca forjar.

En segundo lugar, la Comisión Internacional nos recuerda la necesidad de concebir una educación de piezas integradas, evitando los fraccionamientos y las rigideces disciplinares que obstruyen una comprensión profunda y sopesada de los temas. En tal sentido, el documento señala que la educación debe dar “prioridad a la impartición de conocimientos científicos básicos para garantizar que se cuente con programas de estudios con sólidos objetivos humanísticos, que analicen la relación entre los hechos y el conocimiento y permitan a los alumnos comprender la complejidad del mundo y orientarse en él”. La integración de las piezas del conocimiento, principalmente entre las humanidades y las ciencias, respaldadas por la ética, es un soporte fundamental de la formación integral de las personas, así como coadyuva a fortalecer las competencias vinculadas a entender, posicionarse y actuar frente a desafíos individuales y colectivos.

En tercer lugar, la Comisión Internacional nos advierte sobre el peligro de que “la restricción del aprendizaje a los fundamentos curriculares que conlleva el cierre de las escuelas limite la amplia dimensión humanística de la educación, que reviste gran importancia para la consolidación de la paz, la democracia y el entendimiento intercultural”. En efecto, una visión netamente instrumental y reduccionista de los aprendizajes centrada en los que se entienden como *esenciales*, desprovistos de un soporte ético humanístico universal, podría privar a las futuras generaciones de marcos de referencia que les permitan entender los fundamentos y resortes necesarios para actuar consciente y competentemente como personas, ciudadanos, trabajadores, emprendedores y miembros de diversas comunidades.

En cuarto lugar, la priorización y la condensación de los objetivos y contenidos curriculares que surge básicamente como respuesta a los desafíos planteados por el COVID-19 implica el desafío de lograr un adecuado equilibrio entre las diversas dimensiones que hacen al bienestar y a la formación integral de la persona. Como señala la Comisión Internacional, se busca evitar que las dimensiones humanísticas de la formación resulten “eclipsadas por el énfasis en las aptitudes técnicas, la modularidad curricular y la evaluación numérica de los progresos y objetivos, que son elementos básicos de la cultura educativa digital”.

Por un lado, se tendría que fortalecer el diálogo entre las culturas e identidades físicas y virtuales y sus implicancias para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y, en particular, propiciar mayores niveles de acercamiento y de confianza entre los educadores y los alumnos. Por otro lado, es preciso reconocer que presencialidad y virtualidad tienen ventajas relativas complementarias en cuanto a involucrar y sostener al estudiante en sus propios procesos de aprendizaje, así como fortalecer al educador en la búsqueda de respuestas más a medida de las necesidades de cada uno de los estudiantes.

En quinto lugar, se plantea el reposicionamiento de la discusión sobre el rol que cumple la educación para abordar los temas que preocupan a la humanidad en su conjunto. Contrariamente a propuestas curriculares concebidas y gestionadas por fragmentos disciplinares, se debe hacer énfasis “en temas y problemas que nos permitan aprender a vivir en paz con nuestra humanidad común y nuestro planeta común”, en palabras de la Comisión Internacional. Dichos temas corren el riesgo de ser trivializados, opacados o simplemente ignorados en currículos sobrecargados de contenidos (OECD, 2020a) y desconectados de las expectativas y necesidades de la sociedad en su conjunto —en particular, de las generaciones más jóvenes.

En sexto lugar, la Comisión Internacional vuelve la mirada sobre un tema recurrente en la filosofía de la educación, que consiste en la necesidad de entender y combinar las dimensiones individual y colectiva en la formación. En tal sentido, se afirma que “es importante preparar una base sólida de conocimientos sobre los objetivos propios y los objetivos compartidos del mundo, que nos permita a cada uno encontrar un propósito y estar mejor capacitado para participar en la vida social y política”.

Por último, la Comisión Internacional resalta la importancia de la educación para provocar y desarrollar en los alumnos el pensamiento autónomo e interpelante que les permita procesar, evaluar y tomar posición sobre las informaciones de variada naturaleza e intenciones que reciben a ritmos vertiginosos. Más aún, el documento señala que la proliferación de “información errónea y noticias falsas” puede resultar “fatal para la vida social y la comprensión humana, pero también está literalmente destruyendo vidas”. El manejo solvente de la evidencia que surge de la triangulación de enfoques, datos y análisis es fundamental para que las personas puedan liderar su propia vida sin que sus creencias y opiniones sean manipuladas con la ayuda de la inteligencia artificial a efectos de direccionar, controlar y comercializar lo que forjamos, hacemos y explicitamos en nuestra cotidianidad.

Sobre la educación en el mundo pos-covid-19 (8)

Entre las ideas fuerza planteadas por la Comisión Internacional, se señala “la necesidad de proteger la financiación nacional e internacional de la educación pública” haciendo un llamado a los gobiernos nacionales, las organizaciones internacionales, la sociedad civil y los ciudadanos. Veamos algunas de sus implicancias.

En primer lugar, la Comisión Internacional refiere a la

necesidad de combinar una “utilización justa y eficaz de los recursos”, lo cual implica reafirmar la idea de que el financiamiento de la educación tiene que ser funcional a una propuesta robusta y clara en sus propósitos, contenidos y rúters. El volumen de recursos destinados a la educación puede ser un buen indicio de la voluntad política de priorizar la inversión y el gasto en este rubro, pero, por sí mismo, no es indicativo de la voluntad de transformar la educación. No es cuestión de señalar que un aumento de los recursos se traduce *ipso facto* en una mejora de los resultados educativos, pero sí tiene que evidenciarse la efectiva capacidad de transformar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para que contribuyan a mejorar sustancialmente las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje.

En segundo lugar, la Comisión Internacional nos advierte sobre lo que puede implicar el agravamiento de situaciones de vulnerabilidad en cuanto a “afectar la capacidad de los niños y los jóvenes para avanzar en su educación, tanto por la perturbación familiar que conlleva como por la agravación de las brechas de oportunidades a medida que disminuye la capacidad de las familias para respaldar la educación de sus hijos”. Necesariamente se requieren respuestas en la coyuntura, como muchos países ensayan en diversidad de contextos, pero también una mirada más fina sobre cómo la vulnerabilidad resulta de una confluencia de componentes culturales, económicos, sociales y educativos que ya antes de la pandemia develaban las debilidades conceptuales y operativas de las políticas sociales para responder efectivamente a su carácter multidimensional. Como se subraya actualmente, repensar la educación implica repensar las políticas sociales en su conjunto, y viceversa.

En tercer lugar, la Comisión Internacional nos advierte sobre la necesidad de que los gobiernos resistan las “presiones para limitar los gastos en educación en el futuro”, y

aclara que “incluso, aunque la proporción del gasto público destinada a la educación permaneciera igual, las recesiones económicas reducirán la base general de recursos públicos”. La protección de la inversión y del gasto educativo no debe ser vista como una cuestión caprichosa, retórica o corporativa, sino como una ventana de oportunidades para entrar a fondo en el análisis de los impactos que tienen la educación en su conjunto y sus diversos programas para mejorar la calidad de las prestaciones, así como sus retornos sociales, culturales y económicos. No puede implicar *congelar* el análisis de la educación por aferrarse a mantener lo existente, sin preguntarse sobre si lo que se prioriza, se gestiona y se concreta en educación tiene impactos positivos, profundos y duraderos en los aprendizajes.

Por ejemplo, la pandemia planetaria nos has mostrado, en líneas generales, que los contenidos educativos, así como las maneras de educar, aprender y evaluar condensadas en el currículo y la pedagogía, no preparan suficientemente a las nuevas generaciones para un mundo de cambios disruptivos que afectan todos los órdenes de la vida. Congelar el currículo y la pedagogía como *intocables* podría ser una manera de consolidar inversiones y gastos con retornos muy bajos para los alumnos y la sociedad en su conjunto.

En cuarto lugar, la Comisión Internacional contribuye a reposicionar la discusión sobre cuáles son las prioridades de las políticas públicas y cómo se compromete a la sociedad en su legitimidad y sostenibilidad. En efecto, se afirma que “sin la necesaria reestructuración de la deuda y el apoyo de nueva financiación, se corre el riesgo de que los países se vean arrastrados al precipicio, hasta el punto de tener que elegir entre la financiación de los servicios esenciales para mantener la vida social y económica y el servicio de esas deudas”. La esencialidad de los servicios sociales configura un eje de ordenamiento de la política pública que, como tal, no

debe negociarse, sin que esto implique dejar de explorar las maneras de obtener una mejor calidad de los servicios.

En quinto lugar, la Comisión Internacional nos alerta sobre el peligro de que se lleguen a perder “considerables avances en la expansión de la educación y los esfuerzos por lograr la equidad”. Ciertamente esto requiere determinación y firmeza para mantener flujos de inversión y de gasto en educación por lo menos iguales a los registrados antes de la pandemia, pero también un esfuerzo similar para revisar los recursos destinados a programas que no contribuyen al logro de mayores niveles de inclusión y de equidad, sino que responden en gran medida a inercias y rigideces burocráticas.

En sexto lugar, la Comisión Internacional coloca en el debate nacional e internacional la necesidad de mirar la educación desde una perspectiva de justicia social que combine una visión universalista de la política pública con acciones focalizadas entre “quienes hayan resultado más afectados económica, social y educativamente” por los efectos de la COVID. No es cuestión de contraponer universalismo y focalización, sino de asumir que el desarrollo de estrategias diferenciadas según los perfiles y las necesidades de las poblaciones debe sustentarse en objetivos universales dirigidos para todos por igual en sus propósitos y resultados.

En séptimo lugar, la Comisión Internacional reafirma que el “liderazgo de las Naciones Unidas y otros agentes internacionales del desarrollo será esencial para mantener los compromisos fiscales que evitarán que el ODS 4-Educación 2030 se retrase un decenio”. La sustanciación de los liderazgos requiere renovados marcos de pensamiento y de acción que salgan de los lugares comunes de los catálogos de recomendaciones y entren de lleno en idear nuevas generaciones de políticas públicas educativas, orientadas a lograr una genuina inclusión de la diversidad de expectativas y necesidades de los alumnos primariamente considerados y respetados como

personas en sus etapas vitales. Son momentos de arriesgar en lo propositivo e ir más allá de lo prescriptivo y declarativo como norma dominante.

Por otra parte, así como muchos países están revisando sus prioridades en política pública con miras a robustecer un enfoque integral de la política social que resulte más eficaz y efectivo, también los organismos internacionales de crédito tendrían que mejorar la calidad y la pertinencia de los apoyos a los países reduciendo los costos de transacción y de operación de los proyectos, así como idear servicios de deuda más aliviados. En esta misma línea, la Comisión Internacional hace “un llamamiento a reforzar la eficiencia y responsabilidad de las organizaciones internacionales de educación, de modo que puedan seguir añadiendo valor a los esfuerzos nacionales para promover una educación para todos que sea pertinente en un mundo en evolución”.

En resumidas cuentas, el financiamiento de la educación es un asunto clave en el marco de una renovada agenda educativa, tanto en el plano internacional como nacional, no solo porque sirve para contrarrestar los efectos más perversos y regresivos de la pandemia, sino también por sostener la revisión de los objetivos, los contenidos y las estrategias de la educación en su múltiple condición de política cultural, ciudadana, social, económica y comunitaria de cara a forjar la sostenibilidad del mundo que vendrá.

Sobre la educación en el mundo pos-covid-19 (9)

La última de las ideas fuerza implica renovar el “compromiso con el multilateralismo” y exhortar “a todos los interesados en la educación” a que “revitalicen la cooperación internacional y la solidaridad mundial, con empatía y dando a nuestra humanidad común su lugar central”. Veamos algunos de sus correlatos.

En primer lugar, la Comisión Internacional argumenta en torno a la necesidad de un multilateralismo proactivo y fermental que se sustente en el hecho irrefutable de que “biológicamente todos somos ciudadanos de un solo planeta”. No debiera haber escapatoria ni atajos frente al desafío de entenderse, colaborar y actuar como humanidad en asegurar la sostenibilidad planetaria.

Lamentablemente se intenta resquebrajar el multilateralismo con respuestas nacionales que alimentan y se nutren del aislacionismo, así como explotan desencantos y miedos de comunidades, ciudadanos y personas. Por un lado, dichas posturas son indicativas de egoísmos y de exacerbación de una competencia cruel e injusta entre países, pero concomitantemente pueden reflejar “un extremismo político y un desprecio autárquico por los principios democráticos, cuando, en cambio, son la solidaridad y la cooperación las que mejor nos permitirán superar la crisis”, como señala la Comisión Internacional. En gran medida, son un recordatorio de que los temas relativos al pensamiento autónomo, la libertad y la democracia tendrían que ser jerarquizados como ejes temáticos transversales a todos los niveles educativos.

En segundo lugar, el multilateralismo se ha visto en gran medida fortalecido en dos grandes frentes. Ciertamente la cooperación internacional ha contribuido a suplir carencias en la provisión de servicios sociales básicos, reafirmando, a la vez, la relevancia del Estado garante como igualador de oportunidades y mitigador de desigualdades.

Asimismo, como destaca la Comisión Internacional, “la comunidad científica mundial está colaborando más allá de las fronteras nacionales a una escala nunca antes vista”. Nuevamente se corrobora que la producción, la discusión y la validación de los conocimientos que sirven al propósito de mejorar la calidad de vida de las comunidades y personas no conoce fronteras ni barreras de la índole

que sean. Quizás nos sirva de lección constatar que los sistemas educativos tienen entre manos el desafío de promover la ampliación y la democratización de las oportunidades educativas desde diversidad de espacios y ambientes de aprendizaje, mancomunados en la idea de promover la educación como bien común global.

En tercer lugar, el renovado impulso del multilateralismo a partir de los desafíos que plantea el COVID-19 tendría que acompañarse de una revisión profunda de los propósitos y los mecanismos de gobernanza, y de la articulación de la cooperación para aumentar sus niveles de eficiencia y eficacia, así como robustecer la capacidad programática y de implementación de propuestas más orientadas a resaltar la integralidad de los enfoques y las intervenciones. Hay mucho de *chacra* institucional, sectorial y temática en las agendas nacionales e internacionales, que no coadyuva a un entendimiento profundo ni a acciones eficaces en el abordaje de desafíos que son esencialmente multidimensionales.

Particularmente en educación, esto implicaría asumir el desafío de avanzar hacia una educación glo-local que reconozca la necesaria y saludable interdependencia entre países para encarar temas que hacen a la sostenibilidad planetaria, articulando una mirada universal con un aterrizaje local pertinente. Entre otras cosas, esto implicaría priorizar la formación en conocimientos y competencias que, de manera transversal a los diversos niveles y concatenando espacios de formación presenciales y a distancia, aborde los temas relativos a renovados modos de convivencia, protección y desarrollo social, prevención y cuidados en salud, trabajo, comercio, desarrollo, movilidad, recreación y bienestar.

En cuarto lugar, los impactos del COVID-19 ponen en discusión la normalidad a la cual estábamos acostumbrados y, de una forma u otra, asumíamos como dada. Como argumenta la Comisión Internacional, “al confinar a niños y familias enteras

en sus hogares, ha resultado evidente cómo las expectativas de género respecto a la crianza de los hijos limitan con frecuencia las oportunidades de las mujeres”. Por un lado, las desigualdades de género se han visibilizado aún más, evidenciando patrones de reproducción cultural y sociales que cuesta mucho cuestionar y más aún cambiar. Por otro lado, se ha abierto un poco más la discusión acerca del rol de las familias, y en particular de madres y padres, para sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus hijas e hijos, lo que podría desencadenar relaciones más empáticas y complementarias entre comunidades, familias y sistema educativo.

En quinto lugar, la Comisión Internacional señala claramente que “no podemos tolerar los niveles de desigualdad que hemos dejado surgir en nuestro planeta”, lo cual es un fuerte signo de advertencia sobre un derrotero del mundo que nos llevaría a su descomposición y destrucción. El multilateralismo tiene que fortalecer su capacidad de respuesta frente a la desigualdad combinando argumentaciones éticas insoslayables con maneras posibles de avanzar hacia mayores niveles de igualdad, evitando reduccionismos, simplismos e ingenuidades en su abordaje. El tratamiento sin ambages de la desigualdad es una cuestión esencialmente política enraizada en consideraciones filosóficas y éticas, pero que no debería ser politizada ni manipulada en ningún sentido.

La transformación de la educación es esencial para buscar respuestas sólidas y sostenibles frente a la desigualdad. Se trata de afinar la mirada sobre cómo la constelación de factores que hacen a la desigualdad surge de la interacción y yuxtaposición de factores culturales, sociales, económicos, comunitarios y familiares que cuestionan determinismos o monismos explicativos. Precisamente, los impactos del COVID-19 nos permiten ver con mayor claridad cuán relevante resulta la complementariedad entre las políticas familiares, de salud, educativas y las políticas sociales en su conjunto si

se procura garantizar igualdad de oportunidades para alumnas y alumnos por igual. Pero al mismo tiempo nos ilustran sobre las disfuncionalidades de propuestas educativas que no forman sustancialmente a las nuevas generaciones para abordar un mundo de cambios acelerados, de incertidumbre sistémica y de crisis recurrentes.

Particularmente el currículo y la pedagogía —esto es, congeniar para qué, qué, cómo, cuándo y dónde educar, aprender y evaluar— están siendo crecientemente analizados como asunto prioritario para reimaginar la educación de cara a un mundo mejor, sostenible y justo. Dejar congeladas o tangencialmente abordadas las discusiones sobre los contenidos educativos no solo volvería la educación crecientemente irrelevante y penalizaría en mayor medida a los alumnos más vulnerables; también dejaría a las generaciones más jóvenes privadas de marcos de referencia y de instrumentos para liderar su propia vida en el futuro.

En resumidas cuentas, estamos ante la perentoriedad de visitar y reinventar el multilateralismo para cimentar un nuevo orden planetario que no quede atrapado en una sumatoria de declaraciones redundantes, así como de evitar caer en prácticas fragmentadas y egoístas de cada uno con su propia agenda.

Sobre la educación en el mundo pos-covid-19 (10)

Cerramos esta serie de columnas sintetizando las nueve ideas fuerza planteadas por la Comisión Internacional.

La primera idea se refiere al “fortalecimiento del compromiso público en favor de la educación como un bien común”. Un compromiso de estas características, inspirado en apreciar y concertar los valores de inclusión, solidaridad, progreso individual y colectivo, supone el involucramiento de diversidad de actores de dentro y fuera del sistema educa-

tivo para discutir, acordar y plasmar imaginarios de sociedad y desarrollo que sustancien el rol y las responsabilidades de la educación como política cultural, ciudadana, social, económica y comunitaria. Dicho compromiso supone una fina articulación entre, por un lado, el rol del Estado garante y, por otro, la implicación de instituciones y actores que reflejen el crisol de afiliaciones y tradiciones que anidan en la sociedad, a efectos de fortalecer la libre expresión de la diversidad de capacidades y talentos en un marco de reafirmación y apego a valores universales. Si las sociedades reniegan de sus diversidades, difícilmente se pueda forjar y sustentar la educación como bien común global.

La segunda idea supone una clara referencia a la educación como un derecho humano universal, inscrita en una concepción que incluye el entretreído de dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas. Esta idea permea claramente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015a) y, en particular, la consideración de la educación como eje y dimensión transversal a la concepción y realización de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Asimismo, el derecho a la educación supone facilitar un acceso en pie de igualdad a la conectividad y a las plataformas en línea, lo cual nos lleva nuevamente a revalorizar el rol insoslayable del Estado en garantizar cinco derechos que van inextricablemente asociados: educación, información, conocimiento, aprendizaje y conectividad.

La tercera idea se sustenta en la convicción de que los educadores son los principales tomadores de decisión de los sistemas educativos en cualquiera de los modos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se desarrollen. La valorización de los educadores en su condición de generadores y gestores de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos nos reafirma, como arguye la Comisión Internacional, en que “la verdadera capacidad de respuesta e innovación reside en la

iniciativa de los educadores que, junto con los padres y las comunidades, han encontrado en muchos casos soluciones ingeniosas y apropiadas al contexto”. Quizás estas aperturas que han ido emergiendo desde las comunidades educativas constituyan una ventana de oportunidades para ayudar a sostener y sustanciar la transformación de la educación y de los sistemas educativos con una mirada aperturista e incluso hacia la sociedad en su conjunto.

La cuarta idea se refiere al llamamiento que hace la Comisión Internacional “a todos los que tienen responsabilidades educativas, desde los funcionarios gubernamentales hasta los docentes y los padres, a dar prioridad a la participación de los alumnos y los jóvenes en general, a fin de preparar de forma conjunta el cambio que desean”. Los alumnos no deben ser considerados como “objetos o metas de aprendizaje”, sino, ante todo, como sujetos activos de derechos, que respetados en su condición de infantes, niños, niñas, adolescentes y jóvenes se conviertan en protagonistas, reguladores, discutidores y diseminadores de sus aprendizajes. Asimismo, su insoslayable participación en forjar un *modus* de vida sostenible concierne a su propia existencia, así como a abrigar un futuro que hoy aparece severamente amenazado, en gran medida, por las decisiones y los comportamientos del mundo adulto. Por supuesto que se necesitan la generosidad, la sabiduría y la experticia adultas para gestar profundas transformaciones en los contenidos y en las estrategias educativas, pero ello solo se puede sostener confiando y promoviendo que los alumnos sean los hacedores de su propio futuro.

La quinta idea pone en el tapete la necesidad de “proteger y transformar la escuela como un espacio-tiempo independiente, específico y diferente del hogar y otros espacios de aprendizaje, en el que se producen tanto un crecimiento y una profundización del entendimiento social como una adquisición de aptitudes, competencias y conocimientos”.

La escuela es un instrumento insustituible de integración cultural, social y ciudadana, ya que es la entrada principal a las competencias y a los saberes que contribuyen a que las generaciones más jóvenes tengan oportunidades efectivas de desarrollo colectivo e individual. La valorización de la escuela implica mucho más que reconocer y apreciar que la presencialidad es indispensable para garantizar el derecho a la educación y a los aprendizajes. Más aún, esta puede fortalecerse en un marco de repienso y de complementariedad con la virtualidad, teniendo por principal objetivo ampliar y democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje.

La sexta idea aborda el debate sobre el rol crítico que la tecnología cumple, ya sea para democratizar e igualar en oportunidades o para ahondar brechas y disparidades. Ninguna decisión sobre el bienestar presente y futuro de nuestra sociedad puede prescindir de la variable tecnológica, no en el sentido de algo dado que regula inexorablemente nuestra vida hasta en los más mínimos detalles, sino como construcciones posibles para forjar sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Tan perverso para el pensamiento y la acción humana resulta caer en la tentación del determinismo, fatalismo o facilismo tecnológico como descartar o menospreciar el uso de la tecnología como una vía potente para mejorar la calidad de la vida individual y colectiva. Resulta fundamental que la tecnología sea pilar de una formación integral de la persona que aliente el ejercicio de la libertad, el pensamiento autónomo, la creatividad y la resiliencia, entre otras cuestiones fundamentales. Asimismo, las tecnologías pueden ayudar a personalizar las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones tomando en cuenta que cada persona es un ser especial, aun cuando todos aprendemos de formas más o menos parecidas.

La séptima idea abre la discusión sobre los contenidos educativos como un eje fundamental de toda propuesta de

transformación educativa. La Comisión Internacional resalta la importancia de la educación para provocar y desarrollar en los alumnos el pensamiento autónomo e interpelante que les permita procesar, evaluar y tomar posición sobre las informaciones de naturaleza e intenciones muy variadas que reciben a ritmos vertiginosos. Más aún, el documento señala que la proliferación de “información errónea y noticias falsas” puede resultar “fatal para la vida social y la comprensión humana, pero también está literalmente destruyendo vidas”. El manejo solvente y responsable de las evidencias que surgen de la triangulación de enfoques, datos y análisis es fundamental para que las personas puedan liderar su propia vida sin que sus creencias, opiniones y conductas sean manipuladas con la ayuda “humana” de la inteligencia artificial a efectos de direccionar, controlar y comercializar lo que forjamos, hacemos y explicitamos en nuestra cotidianidad.

La octava idea se refiere a la necesidad de compatibilizar una “utilización justa y eficaz de los recursos”, lo cual implica reafirmar que el financiamiento de la educación tiene que ser funcional a una propuesta educativa robusta y clara en sus propósitos, contenidos y rúters. El volumen de recursos destinados a la educación puede ser un buen indicio de la voluntad política de priorizar la inversión y el gasto de la educación, pero por sí mismo no es indicativo de la voluntad de transformar la educación. El financiamiento de la educación es un asunto clave en el marco de una renovada agenda educativa, tanto en el mundo como en el país, no solo porque sirve para contrarrestar los efectos más perversos y regresivos de la pandemia, sino también porque sostiene la revisión de los objetivos, los contenidos y las estrategias de la educación para forjar la sostenibilidad del mundo pospandemia.

La novena idea versa sobre la necesidad de reinventar un multilateralismo proactivo y fermental que se sustente en el hecho irrefutable de que “biológicamente todos somos ciu-

dadanos de un solo planeta”. No debiera haber escapatoria ni atajos frente al desafío de entenderse, colaborar y actuar como humanidad para asegurar la sostenibilidad planetaria. Particularmente el currículo y la pedagogía —esto es, el para qué, el qué, el cómo, el cuándo y el dónde educar, aprender y evaluar— están siendo crecientemente valorizados como elementos prioritarios para reimaginar la educación de cara a un mundo mejor, sostenible y justo. Dejar congeladas o tangencialmente abordadas las discusiones sobre los contenidos educativos no solo vuelve a la educación crecientemente irrelevante y penaliza en mayor medida a los alumnos más vulnerables, sino que también dejaría a las generaciones más jóvenes privadas de marcos de referencia y de instrumentos para liderar su propia vida en el futuro.

CAPÍTULO VII

Sobre temas candentes en educación

Desde una perspectiva comparada internacional abordamos una serie de temas que esencialmente tienen que ver con los alumnos y educadores como protagonistas de los procesos de transformación y desarrollo curricular.

1. Sobre alumnas y alumnos

Entre otras cuestiones fundamentales, la pandemia visibiliza las dificultades que tienen los sistemas educativos para entender, apreciar, motivar y apuntalar a los alumnos. En realidad, de estos poco se habla directamente; se lo hace sobre todo a través del lenguaje, las categorías y los instrumentos que manejan los sistemas educativos con relativa comodidad. Los alumnos pueden ocupar un lugar secundario en el orden de prioridades de los sistemas educativos más centrados en verse a sí mismos y desde sí mismos que en apreciar y entender a sus destinatarios. Veamos algunas de las implicancias que esta situación puede evidenciar y aparejar.

En primer lugar, ya antes del COVID-19, los sistemas educativos se enfrentaban al tamaño desafío de prepararse para abordar cambios disruptivos societales, esto es, complejos, inciertos, multidimensionales y de crecimiento exponencial que impactan significativamente en la educación. Se advertía que esencialmente no se trataba de introducir cambios en los márgenes que el sistema educativo permitiría, en calidad de intervenciones aisladas, sino de posicionar una agenda de transformaciones educativas integrales, progresivas y sostenibles.

En efecto, la pandemia acelera la toma de conciencia sobre la perentoriedad de una agenda de transformación y, en particular, coloca al sistema educativo de cara a asumir responsabilidad en sus propias disfuncionalidades. Algunas de ellas refieren, por ejemplo, a la *disfuncionalidad curricular*. Esto se da cuando el sistema implementa propuestas educativas sin promover que los alumnos puedan tomar decisiones sobre las áreas de aprendizaje, las disciplinas y los temas que les interesa estudiar, o sin considerar y recoger evidencias sobre cómo se sienten frente a lo que se les propone —lo que se conoce comúnmente como el currículo vivenciado por los alumnos (Opertti, 2021)—. Por su parte, la *disfuncionalidad pedagógica* se presenta cuando se priorizan enfoques educativos sobre cómo enseñar y aprender sin tomar debida cuenta de las necesidades y expectativas de los alumnos, y la *disfuncionalidad en la evaluación* tiene lugar cuando se priorizan los exámenes como instancia definitoria del desempeño, sin considerar la evaluación como oportunidad de aprendizaje e indicador de la progresión no lineal de los alumnos hacia los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo.

En segundo lugar, se advertía el limitado entendimiento y la escasa visibilidad del alumno en su condición irreductible e insoslayable de persona que conforma una totalidad, lo que engloba valores, actitudes, identidades, afiliaciones, sueños, aprensiones, expectativas y necesidades. Si las personas se pierden, por ejemplo, en disciplinas, contenidos, evaluaciones, espacios y tiempos de instrucción, se genera entre el alumnado y el sistema un hiato emocional y cognitivo. Un claro ejemplo en este sentido se observa en que uno de los focos principales de la discusión durante la pandemia refiere a garantizar o recuperar la presencialidad, y de manera tangencial se hace referencia a la persona alumno y sus sentimientos. Se corre el riesgo de suponer que recuperar la presencialidad implica *ipso facto* reconectar con la persona alumno.

Una de las maneras posibles de conectar con la persona alumno es posicionar el aprendizaje socioemocional como tema transversal a toda propuesta educativa. Por un lado, reconocer que las emociones y las cogniciones son inseparables (Dehane, 2018) e impactan en las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes. Por otro lado, reparar en el hecho de que las relaciones entre educadores y alumnos tienen un sustrato socioemocional y que de manera constante nutren sus valoraciones, representaciones, actitudes y conductas, así como sus retroalimentaciones.

En tercer lugar, el hecho de que cada alumno es un ser único se articula con el hecho de que todos los alumnos recorren procesos más o menos similares en sus aprendizajes. Por un lado, esto significa, como señala la UNESCO (2017), que una genuina inclusión implica el reconocimiento de que todos los alumnos son especiales, no solo los que se categorizan como *con necesidades especiales*. Asimismo, esto implica asumir que la singularidad de cada alumno se encuadra y cobra sentido en contextos y circunstancias de vida que inciden significativamente en su bienestar y desarrollo.

Por otro lado, se trata de tener bien en cuenta el *corpus* de conocimiento de las ciencias de la educación, de la psicología cognitiva, de las neurociencias de los aprendizajes y de la inteligencia artificial en cuanto a cómo son los procesos de enseñanza y de aprendizaje para alumnos y educadores. En efecto, la relevancia de analizar detenidamente cómo aprenden los alumnos puede contribuir a su apuntalamiento en las diferentes áreas de aprendizaje y disciplinas.

Como señala Stanislas Dehane (2018), las ciencias cognitivas han permitido identificar los cuatro pilares de los aprendizajes: a) la atención y la intensificación de la información sobre aquello en lo que se concentra el alumno; b) su involucramiento activo, que puede entenderse como curiosidad y que incita al cerebro a evaluar nuevas hipótesis

con soltura; c) la devolución de información por el educador y el trabajo sobre los errores como oportunidades para contrastar las elaboraciones de los alumnos con la realidad y poder afinarlas, y d) la consolidación de los saberes, que automatiza y fluidifica lo que se ha aprendido, principalmente a través del sueño. Entender qué procesos están asociados a cada uno de estos factores es fundamental. Por ejemplo, una de las claves de consolidación de saberes es la repetición, para lo cual es esencial en las clases trabajar la memorización como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje complementaria de otras, por cierto. También es necesario recordar que el hipocampo cerebral —órgano implicado en la memorización— está fuertemente activo durante el sueño.

Asimismo, Fernando Reimers (2020) sintetiza algunas de las preguntas centrales sobre el aprendizaje que se extraen de resultados de investigación a escala mundial. Por ejemplo, ¿cómo los estudiantes comprenden nuevas ideas?; ¿cómo los estudiantes aprenden y retienen información nueva?; ¿cómo los estudiantes resuelven problemas?; cómo el aprendizaje se transfiere a nuevas situaciones dentro o fuera de la clase?; ¿cómo motivar a los alumnos a aprender?; ¿cuáles son los malentendidos fundamentales sobre cómo los alumnos piensan y aprenden?

En cuarto lugar, crecientemente se enfatiza la necesidad de entender y apuntalar la diversidad de los alumnos en sus expectativas y necesidades, que es la contrapartida de una educación personalizada a medida. Sin atender a la diversidad no se logra identificar y apuntalar el potencial de aprendizaje de cada alumno. Precisamente dicho potencial se canaliza, tal cual señaló el prestigioso experto en educación Howard Gardner (2013), mediante el desarrollo de diversas inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, musical, naturalista, intrapersonal e interpersonal.

Esto implicaría contar con propuestas educativas que promuevan un conjunto variado de experiencias de aprendizaje vinculadas a múltiples áreas de saber, a fin de que cada alumno pueda tener oportunidades y espacios de exploración y experimentación que respondan a sus intereses. Asimismo, la exposición a diversidad de aprendizajes, sin catalogarlos como *duros o blandos ni fundamentales o accesorios*, está más a tono con los desafíos que enfrentan los alumnos al tener que conectar diferentes piezas de conocimiento y habilidades para desempeñarse competentemente en diversos órdenes de la vida.

En quinto lugar, la visión que sobre el alumno y su formación se forja desde el sistema educativo tiene que incorporar necesariamente sus vivencias pandémicas, así como las de educadores, madres, padres y comunidades. La pandemia cala hondo en el bienestar del alumno de formas que no siempre van en una misma dirección o línea interpretativa. Los aspectos más negativos han sido por demás señalados desde una mirada de conjunto a la persona-alumno. Por ejemplo, un informe recientemente publicado por la Sanidad Pública de Francia señala que entre las edades de 12 a 17 años se observa, con relación a una línea de base prepandemia, un aumento del 30 % en las ideas suicidas y un 43 % en los episodios depresivos (Delorme, 2021).

Globalmente, la pandemia nos lleva a una necesaria y, diríamos, saludable reconfiguración de los roles de alumnos, educadores, familias y comunidades, mancomunados en aras de garantizar el involucramiento activo del alumno y la continuidad de sus procesos de aprendizaje. Esto puede ocurrir porque madres y padres se comprometen más con la educación de sus hijos y asumen de alguna manera roles más dinámicos de apoyo a los aprendizajes, o bien porque los educadores y los alumnos se conocen más al incorporar sus identidades virtuales y coadyuvar a un mayor acercamiento intergeneracional.

Ciertamente, aprendizajes que se entienden como funda-

mentales no se han iniciado, o se han discontinuado, o no se han completado, pero no se puede suponer que todo se ha *perdido* durante la pandemia. Como señala Stephen Merrill (2021), un foco excesivo en la “pérdida de aprendizajes” puede constituir un error histórico. Esto implicaría dejar de lado o congeladas en el tiempo las voluntades y las competencias de los alumnos en orden a desarrollar una serie de estrategias frente a la adversidad, así como de anticuerpos sociales, emocionales y cognitivos ante posibles futuras pandemias o crisis, que son activos perdurables. Resulta lógico suponer, y de hecho se verifica, que los alumnos pueden desarrollar una serie de conocimientos y competencias durante la pandemia —por ejemplo, una mayor autonomía de pensamiento y de acción, así como mayor capacidad de aprendizaje independiente— y, a la vez, experimentar renovadas formas de comunicarse y de entenderse, así como de cimentar confianza con sus familias, pares y educadores.

En resumidas cuentas, tomando debida nota y reflexionando sobre lo que sucede durante la pandemia los sistemas educativos pueden elegir el camino de abrirse a consideraciones más respetuosas y afinadas del alumno como persona y como aprendiz. Quedarse en las categorías de pensamiento y en los instrumentos de análisis prepandémicos, que ya de por sí evidenciaban enormes dificultades para empatizar con los alumnos, sería un grave error. Las decisiones que se tomen hoy sobre la transformación o no de la educación y su efectivo alcance marcarán la vida de las nuevas generaciones. No lo perdamos de vista como sociedad.

2. Sobre el rol y las competencias de los educadores

La evidencia comparada mundial nos indica con claridad que los sistemas educativos más efectivos son aquellos que logran

gestionar sus diversos componentes para que los educadores, entendidos y jerarquizados como profesionales, puedan tomar las mejores decisiones para que los alumnos efectivamente aprendan (Opertti, 2019). Se concibe al educador como el principal tomador de decisiones del sistema educativo en el aula. Veamos algunos aspectos de lo que esto implica.

En primer lugar, la premisa fundamental del educador tomador de decisiones es que el sistema educativo se organice y funcione de manera que esto sea posible. Algunas de las condiciones necesarias refieren a disponer de una propuesta educativa sólida en sus fines y contenidos, así como en las maneras de enseñar, aprender y evaluar para atender a la diversidad de perfiles de los alumnos. Asimismo, se requiere apoyar al centro educativo y al educador en particular, mediante las diversas estructuras y niveles del sistema, para que el educador sea orientado, formado y apoyado para procesar y tomar decisiones haciéndose responsable por ellas.

En segundo lugar, el rol del educador como tomador de decisiones se compone de tres aspectos fundamentales que están inequívocamente entrelazados. Por un lado, el educador es un referente y orientador, así como un facilitador de oportunidades y procesos de aprendizaje, cualesquiera sean las circunstancias, los contextos, las capacidades y las motivaciones de cada alumno. Esto es, la orientación y la facilitación van de la mano en orden a fortalecer las oportunidades de aprendizaje. Por otro lado, el educador es entendido como un gestor de ambientes estimulantes de aprendizaje donde se retroalimentan e integran instancias sincrónicas y asincrónicas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Esto implica lo que crecientemente se conoce como modos híbridos en educación, donde las formaciones presencial y a distancia se complementan e integran. Finalmente, el educador es visto como generador y sostén de trayectorias personalizadas de aprendizaje, con base en un conocimiento profundo de las necesidades de

los estudiantes que le permite encauzar enfoques, contenidos e intervenciones a medida de cada alumno —comúnmente conocido como proceso de personalización de la educación.

Los tres roles mencionados nos permiten advertir el carácter altamente versátil del rol docente, así como el desafío de articular diversidad de atributos para que efectivamente impacten de forma positiva en los alumnos y en sus procesos de aprendizaje. También esto nos indica la necesidad de que el sistema educativo alinee la formación y el desarrollo profesional docente con el objetivo de formar docentes versátiles, capaces de estimular y fortalecer los aprendizajes de todos los alumnos.

En tercer lugar, el desempeño del rol del educador se sustenta en un conjunto articulado de conocimientos y competencias que orientan su desarrollo y su práctica profesional. Las competencias de los educadores pueden ser entendidas como la voluntad y las capacidades que estos ponen en práctica para movilizar valores, actitudes, emociones, conocimientos y saberes a fin de apuntalar al alumno y la progresión, fluidez y completitud de sus aprendizajes. El educador tiene, por tanto, que seleccionar los marcos de referencia, así como las estrategias e intervenciones que estima como requeridas, para generar condiciones y procesos conducentes a aprendizajes efectivos, relevantes y sostenibles.

En la región latinoamericana, la discusión sobre las competencias de los educadores constituye un eje fundamental de las transformaciones educativas (Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, 2019). Los cambios curriculares en la educación básica y media, principalmente sustentados en enfoques por competencias, requieren repensar el perfil, el rol, la formación y el desarrollo profesional docente. Asimismo, dichas competencias constituyen un componente fundamental de la evaluación y la progresión en un formato

de carrera docente que premie la formación, así como la capacidad de propuesta, de implementar y de evidenciar prácticas docentes transformadoras.

Por ejemplo, otra iniciativa a escala internacional es el esquema de competencias propuesto por la Fundación Siglo 22 (2020), que vincula el rol del educador a la integración y a las sinergias entre planificar y actuar, teniendo en cuenta el centro educativo y los entornos, así como su bienestar profesional. Claramente, componentes individuales y colectivos, de intersección entre la persona, la profesión, el sistema educativo y la sociedad en su conjunto, están implicados en lograr un desempeño docente competente.

En tercer lugar, proponemos que las competencias de los educadores se agrupen en cuatro grandes bloques que den cuenta del carácter versátil de su rol. Precisamente los cuatro bloques abarcan diversidad de atributos que pueden entenderse como necesarios para que el educador pueda elaborar y tomar las decisiones más oportunas y fundadas para apuntalar al alumno y sus procesos de aprendizaje.

El primer bloque se refiere a las sinergias y a la integración entre los saberes disciplinares y pedagógicos/didácticos en el enfoque de la formación docente, así como en la práctica profesional. Un educador competente articula fluidamente el para qué y en qué educar, aprender y evaluar con el cómo hacerlo. Resulta necesario jerarquizar la dimensión pedagógica/didáctica en un sentido amplio, que incluya la integración de conocimientos de las neurociencias de los aprendizajes y las ciencias de la educación en sus múltiples vertientes y ramas, las diversas etapas del desarrollo cognitivo y emocional del estudiante, trabajo en equipo o colaborativo, redes de trabajo y comunidades de práctica. Esto ciertamente va a contribuir a que la formación en los saberes disciplinares dialogue más fluidamente con las necesidades y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

El segundo bloque comprende lo que podrían denominarse *competencias transversales al ejercicio docente*, que están asociadas a la investigación sobre las prácticas como fuente de reflexión y de acción individual y colectiva, al manejo solvente de plataformas digitales y a la producción de recursos de enseñanza y de aprendizaje que sirvan de sostén a modos híbridos de enseñar, aprender y evaluar. Esto implicaría jerarquizar el rol del educador como elaborador, discutidor y diseminador de recursos educativos, así como generador de evidencia sobre la efectividad de sus prácticas.

El tercer bloque abarca las competencias personales e interpersonales que, por un lado, engloban principios y normas de integridad ética atinentes a la persona y guían el comportamiento de los educadores, y, por otro lado, el reconocimiento de las intrincadas relaciones entre cogniciones, emociones y representaciones en alumnos y docentes, así como en sus contextos de referencia y pertenencia. Lo que hoy se conoce como *aprendizaje socioemocional* (Smart et al., 2019) es un ida y vuelta entre el bienestar de los alumnos y de los educadores. Esto supondría fortalecer la capacidad de entender, empatizar y comunicar con todos los alumnos por igual, apreciando la singularidad de cada uno y apuntalando su potencial de aprendizaje.

El cuarto bloque tiene que ver con la organización, la gestión y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, que comprende componentes institucionales de la propia gestión del centro educativo, así como curriculares, pedagógicos y docentes. Crecientemente se habla de la capacidad de los educadores para administrar o gerenciar una clase, lo cual implica, entre otras cosas fundamentales, que la diversidad de perfiles de alumnos sea considerada un activo de los aprendizajes más que una barrera.

En resumen, los sistemas educativos tendrían que fortalecerse en su capacidad de generar condiciones y

procesos para que los educadores puedan tomar las decisiones más fundadas y pertinentes sobre las necesidades y las oportunidades de aprendizaje de cada alumno. Por un lado, esto implica fortalecer el rol versátil del educador en su condición de referente y orientador del alumno, facilitador de sus procesos de aprendizaje, gestor de ambientes de aprendizaje estimulantes y sostén de una educación personalizada. Por otro lado, se requiere que la formación y el desarrollo profesional docente, así como la progresión en la carrera docente, se sustente en un conjunto interconectado de competencias personales, interpersonales, profesionales y de gestión que los educadores tendrían que desarrollar y evidenciar en sus prácticas, apoyados por el sistema educativo en su conjunto.

3. Sobre el desarrollo profesional de los educadores

En la columna anterior se argumenta en torno al educador como el principal tomador de decisiones del sistema educativo en el aula. Esto implica, entre otras cosas fundamentales, que el sistema educativo esté predispuesto y preparado para orientar, empoderar, estimular y apoyar al educador de forma permanente y sostenible para que procese y tome decisiones fundadas sobre cómo entender y mejor apuntalar el potencial de desarrollo y de aprendizaje que tiene cada alumno. En particular, el desarrollo profesional es fundamental para que el educador pueda tomar decisiones que redunden en ampliar y democratizar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos por igual.

A la luz de una perspectiva de educación comparada internacional, se ha podido identificar una serie de factores claves que dan cuenta de una asociación positiva entre el desarrollo profesional de los educadores, las prácticas docentes y los

resultados de los aprendizajes de los alumnos. En efecto, los especialistas en educación Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017) identifican siete atributos que dan cuenta de lo que entienden por un desarrollo profesional potente, esto es, experiencias de aprendizaje estructuradas que contribuyen a generar cambios significativos en las prácticas docentes, así como mejoras en los resultados. Estos son:

- priorizar los contenidos educativos vinculados a los desafíos que enfrentan los educadores en el aula, a efectos de fortalecer los aprendizajes de cada alumno en particular;
- promover que el educador se involucre en diseñar e implementar estrategias que promuevan la participación activa del estudiante en el desarrollo y la autorregulación de sus propios aprendizajes;
- incentivar una cultura de la colaboración entre los educadores por medio de comunidades de práctica en las que puedan compartir ideas y apoyarse mutuamente en sus aprendizajes;
- apoyar a los educadores para que adquieran un conocimiento sólido de aquellas prácticas que tienen mayor impacto en los aprendizajes;
- fortalecer la orientación y el apoyo enfocados en las necesidades individuales de cada educador;
- retroalimentar a los educadores a efectos de estimular la reflexión sobre las prácticas de aula, así como sobre vías para mejorarlas, y
- facilitar los espacios y los tiempos requeridos —presenciales y a distancia— para que los educadores se apropien de un abanico de estrategias capaces de potenciar y sostener los aprendizajes de cada alumno.

Asimismo, las investigaciones realizadas por los especialistas Reimers y Connie (2018) extraen una serie de con-

clusiones sobre los programas de desarrollo profesional que van en la línea de lo que señalan Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017): que dichos programas no solo deben promover que el educador reflexione y pueda rever sus prácticas, sino también involucrar a las comunidades educativas en su conjunto. Reimers y Connie mencionan, entre otras, cuatro características de programas de desarrollo profesional exitosos en el mundo, a saber:

- no solo se enfocan en los educadores, sino también en la intersección de diferentes roles dentro del centro educativo, lo que permite poner el foco en el bienestar y el desarrollo integral del niño o la niña tomando debida cuenta de sus contextos, circunstancias y capacidades;
- implementan espacios de aprendizaje continuo que habilitan a mentores y educadores a construir relaciones productivas basadas en la confianza y el respeto;
- enfatizan la intrincada relación entre las habilidades cognitivas y socioemocionales que permean los procesos de aprendizaje, a partir del reconocimiento de la naturaleza emocional de los procesos cognitivos y la naturaleza cognitiva de los procesos emocionales (Pons, de Rosnay & Cuisinier 2010), y
- se plantean como táctica conciliar el fortalecimiento de la autonomía docente y el profesionalismo con poner a disposición de los educadores herramientas específicas que puedan adaptarse a sus contextos.

A la luz de la visión internacional comparada que se ha esbozado, importa contextualizar a nivel nacional los desafíos que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) identifica en referencia al desarrollo profesional docente:

Los docentes enfrentan múltiples desafíos, vincula-

dos —de un modo u otro— con los cambios generales de la sociedad mundial, caracterizados por una expansión del conocimiento y de las tecnologías, una multiplicación y aceleración de las comunicaciones en todos los niveles de la vida social (fundamentalmente por vía de los medios de masas y las redes electrónicas) y una transformación profunda en los modos de vida, las estructuras familiares y las relaciones entre generaciones. Estos cambios están erosionando los fundamentos que ordenaron la profesión docente durante más de un siglo: el ejercicio profesional centrado en la aplicación de pautas operativas uniformes, ordenado en función de una selección segmentada de un cuerpo de conocimientos más o menos fijo y un control jerárquico fuerte de las relaciones pedagógicas. (INEED, 2014: 147)

Diversos especialistas en políticas docentes, entre otros, Perrenoud (2004), Fullan (2012), Tenti (2008), Terigi (2010) y Vaillant (2016), así como el informe de la UNESCO relativo al desarrollo de la carrera docente (2013), van en consonancia con lo argumentado por el informe del INEED. En efecto, la relevancia de fortalecer el desarrollo profesional del educador comporta una serie de desafíos entrelazados:

- no es un proceso meramente individual, sino que se produce fundamentalmente en el centro educativo donde el educador trabaja y construye espacios de colaboración y aprendizaje con los colegas y el conjunto de las personas que intervienen en cada centro;
- está vinculado directamente a las prácticas y a su análisis en forma colaborativa, y
- necesita condiciones y estímulos internos, subjetivos (entre los que el clima de trabajo es uno de los principales factores) y externos (compensaciones de naturaleza

económica y reconocimiento de horas para el trabajo que vayan más allá del ejercicio de la docencia directa, entre otros aspectos).

Por último, cabe señalar que una visión comprehensiva del desarrollo profesional del educador supone necesariamente el desarrollo de políticas públicas robustas de largo aliento. Identificamos cinco aspectos a tener en cuenta.

En primer lugar, los decisores de política educativa pueden plantearse la posibilidad de adoptar una serie de estándares para guiar las decisiones en torno a para qué, qué, cómo, dónde y cuándo implementar estrategias de desarrollo profesional dirigidas a los educadores.

En segundo lugar, es posible introducir cambios en la gestión institucional, curricular y pedagógica de los centros educativos orientados a potenciar el trabajo colaborativo entre educadores —por ejemplo, mediante comunidades de práctica intra- e intercentros, así como incentivando la planificación y observación de clases.

En tercer lugar, conviene que el centro educativo disponga de información de calidad y a tiempo sobre las necesidades de desarrollo profesional más perentorias, alineadas con los procesos de desarrollo curricular y con foco en contribuir a la democratización y a la mejora de los aprendizajes.

En cuarto lugar, es recomendable identificar docentes expertos que puedan ser mentores/tutores de otros docentes, así como establecer mecanismos de apoyo mutuo entre docentes de diferentes áreas de aprendizaje y disciplinas.

En quinto lugar, es importante que exista una unidad o dependencia que confiera un sentido unitario y un marco de acción común a todo tipo de iniciativa de desarrollo profesional, evitando el funcionamiento por silos institucionales.

4. Ocho claves sobre los modos híbridos en educación

Una somera mirada a lo que está pasando en educación a diferentes escalas, nacionales e internacionales, nos indicaría que los países empiezan a encarar con fuerza la transformación de los modos de educar, aprender y evaluar a la luz de por lo menos dos tamaños desafíos. Por un lado, una creciente toma de conciencia de que el porvenir de las nuevas generaciones está en gran medida ligado a formarse en conceptos y herramientas que les permitan construir y responsabilizarse por un futuro mejor, sostenible y justo. Por otro lado, se advierte la necesidad de repensar los niveles, las ofertas y los ambientes de aprendizaje en clave de complementariedad entre las formaciones presenciales y a distancia —lo que se denomina genéricamente como *modos híbridos*—. Planteamos ocho claves para argumentar en torno a su necesidad y desarrollo.

En primer lugar, los modos híbridos combinan e integran presencialidad y virtualidad con el objetivo de ensanchar, democratizar y sostener las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos atendiendo de manera personalizada sus expectativas y necesidades. Esto implica encontrar las maneras más efectivas de saber 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.

No se trata solo de agregar plataformas, recursos y materiales educativos en línea a la formación presencial, ni tampoco de entender la virtualidad como sustitutiva o, si se quiere, compensatoria de la presencialidad. El desafío mayor consiste en idear presencialidad y virtualidad como un continuo de formación, que integra diferentes iniciativas, plataformas, recursos, estrategias y actividades, para precisamente potenciar el aprendizaje de cada alumno.

En segundo lugar, los modos híbridos son, en un sentido, plurales; esto es, no 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 competencias y saberes que explicitan el para qué y en qué educar, que es común y vinculante para todos los centros educativos. Se empieza por tener claridad de ideas, propósitos, rúters y procesos sobre los contenidos en que van a ser formadas las nuevas generaciones.

En tercer lugar, una de las características fundamentales de los modos híbridos es la fina selección, priorización, secuenciación e integración de conocimientos y competencias (Ng, 2021). Ello permite poner el foco en lo que se entiende como esencial en la formación desde la educación inicial en adelante, velando por la unicidad y la continuidad en el abordaje de diversos temas, así como priorizando la progresión de los aprendizajes de cada alumno sin cortes ni rupturas entre los niveles educativos. En efecto, los modos híbridos no pueden operar sobre el supuesto de que cada subsistema o nivel educativo, cualquiera sea, defina su orden de contenidos por sí mismo.

Además, la formación inicial docente y las estrategias de desarrollo profesional tienen que servir al propósito de fortalecer las competencias docentes para idear cursos, actividades y recursos que combinen formaciones presenciales y a distancia. Se requieren docentes versátiles, con capacidad de combinar diversos ambientes de aprendizaje a medida de los perfiles y las necesidades de cada alumno.

En cuarto lugar, los modos híbridos implicar repensar la organización y jerarquización de los saberes en el currículo, así como los tiempos de instrucción grupales y personalizados. Esto supondría entender que cada alumno puede requerir diversas combinaciones de formaciones presenciales y

virtuales para involucrarse, desarrollar y lograr los objetivos y los resultados de aprendizaje planteados. Ya no se podría pensar en el tiempo de instrucción como algo dado e inamovible que es igual para todos los alumnos. Precisamente, la equidad yace en diferenciar estrategias de intervención, atendiendo a las necesidades de cada alumno, para poder igualar en los resultados.

En efecto, los modos híbridos suponen el funcionamiento de un centro educativo proactivo para determinar, implementar y responsabilizarse sobre cómo llevar a realidad el para qué y el cómo educar, aprender y evaluar. No es cuestión de hacerlo responsable o delegarle atribuciones sin marcos de referencia, sino, primariamente, de hacerlo participe en la definición de criterios e instrumentos para que pueda efectivamente liderar, gerenciar y, entonces sí, responsabilizarse por la formación de las nuevas generaciones.

En quinto lugar, los modos híbridos redefinen las relaciones entre los educadores y los alumnos. Por un lado, al ampliarse los espacios de interacción, ambos grupos se conocen más, en diferentes situaciones y contextos, así como se generan condiciones para mayores niveles de acercamiento y de empatía, y de potencial reducción de las brechas intergeneracionales. Por otro lado, ambos disponen de mayores oportunidades y recursos para idear productos y trabajar diferentes tipos de saberes, y pueden desarrollarlos en situaciones donde los alumnos, en grupo e individualmente, enfrentan diversos tipos de desafíos. La producción, diseminación y discusión de conocimientos pasa a ser un elemento clave de una propuesta educativa sin umbrales en cuanto a potenciar aprendizajes.

En sexto lugar, los modos híbridos suponen un renovado diálogo y construcción colectiva entre la educación y el conjunto de las políticas sociales. Por un lado, esto implicaría que el Estado, fortalecido en su rol garante,

asegurara que todas las familias y los hogares dispongan de condiciones materiales —infraestructura física y equipamiento, así como acceso a conectividad, plataformas y dispositivos— para que los modos híbridos sean efectivamente una palanca de equidad social y educativa. Por otro lado, el Estado también debe garantizar redes de protección social, incluyendo, entre otros componentes fundamentales, servicios de alimentación, de salud y de atención psicoemocional del alumno, en el marco de una intensa promoción de estilos de vida saludables y solidarios que impacten en su bienestar integral.

Esto supone, asimismo, una relación más estrecha entre el Estado y la sociedad civil, asentada en la confianza y la colaboración, que permita hacer uso de espacios y actividades para que cada alumno pueda encontrar maneras de canalizar sus inquietudes. No es solo cuestión de acrecentar espacios y tiempos de presencialidad, que son claves para el bienestar y el desarrollo personal, sino también abrirse a otros tipos de formaciones y experiencias que, provenientes de diversas instituciones y actores, contribuyan a la formación integral de la persona.

En séptimo lugar, los modos híbridos suponen un uso proactivo de las tecnologías para fortalecer lo que se ha señalado en cuanto a fortalecer los espacios de producción, circulación y disseminación de conocimientos sin fronteras ni barreras de ningún tipo. En tal sentido, la utilización de la inteligencia artificial, en el marco de una sólida visión humanista, ética y cultural, puede ser un motor fundamental para ayudar a docentes y alumnos a encontrar respuestas personalizadas a sus necesidades. Asimismo, la inteligencia artificial puede servir de soporte al desarrollo de proyectos ingeniosos *fuera de las cajas*, donde educadores y alumnos integran diferentes ideas, saberes y recursos para responder a desafíos que los motivan a aprender.

En octavo lugar, los modos híbridos son una oportunidad formidable para repensar las relaciones entre centros educativos, educadores, alumnos, familias y comunidades. Se puede fortalecer la confianza entre instituciones y actores, no ya solo para colaborar con el centro educativo, sino también para desarrollar capacidades y comprometerse con acciones que fortalezcan la enseñanza y los aprendizajes de cada alumno por igual.

Esto supone, por ejemplo, que las familias pueden formarse en cómo ayudar mejor a sus hijos para cumplir cierto rol de *coaches* del aprendizaje que complementa lo que se hace desde el centro educativo. Subyace a esta idea la necesidad de que el Estado garante también promueva oportunidades de formación a lo largo y ancho de toda la vida, en diálogo y coordinación permanente con la sociedad civil y los centros de formación.

En definitiva, los modos híbridos son una invitación a pensar la educación del hoy y del mañana para que las nuevas generaciones puedan ser más gestoras de su propio destino. Ya sabemos que, en sus grandes trazados, la educación del hoy y del ayer pre-COVID-19 está lejos de garantizar fundamentos para que todas las personas puedan tener un futuro convocante, justo y sostenible.

5. Sobre política, educación y tecnologías

La voluntad, la capacidad y la audacia que tengan los países al reimaginar la educación para cimentar el bienestar, la felicidad y el desarrollo de las nuevas generaciones adquiere creciente relevancia en las agendas de lo que se va delineando como políticas públicas pospandemia. Por un lado, entre diversidad de instituciones y actores, se verifica una saludable apertura intelectual a discutir ideas desde puntos de vista heterodoxos, preocupados más por delinear un futuro

mejor, sostenible y justo que por aferrarse a planteamientos doctrinarios. Ciertamente, la discusión sobre el sentido, la dirección, el alcance y el impacto de los programas de estímulo fiscal es un buen ejemplo al respecto. Por otro lado, no es cuestión de introducir ajustes en los márgenes, sino de encarar decididamente la transformación integral, profunda y transversal de las políticas públicas.

En particular, la aspiración de repensar la educación en su globalidad y especificidad constituye una tendencia común a países en diversidad de contextos y con situaciones educativas muy disímiles. La pandemia parece acentuar las brechas dentro de los países, entre países y entre regiones, pero a la vez, en buena medida, iguala a los países en la necesidad de transformar la educación de cara a la diversificación de los espacios y ambientes de aprendizaje, así como de las maneras de enseñar, aprender y evaluar.

La asunción de una agenda transformadora, que involucra múltiples instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo y refleja diversidad de credos y afiliaciones, no se contrapone con atender decididamente a la coyuntura, con foco en los más vulnerables. Pero, ciertamente, la aspiración transformadora contraviene la idea de restaurar, retornar y reproducir una situación educativa anterior al COVID-19 que claramente no respondía —y menos aún lo hace ahora y hacia el futuro— a las necesidades y oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos por igual. Nos preocupan los llamados a la presencialidad *per se*, que, bien inspirados y fundamentados en su imperiosa e insoslayable necesidad, no agendan su revisión.

Una de las puntas de la transformación educativa radica en darles sentido y sostenibilidad a las sinergias entre política, educación y tecnología, lo cual en gran medida remite a cambios en las formas de gestar, legitimar y desarrollar las políticas públicas. En países de diferentes contextos se verifica una preocupación generalizada por avanzar en la transformación

digital como base ineludible del reordenamiento de la vida en lo individual y colectivo. No se trata de una discusión y una elaboración solo tecnológica frente a órdenes de desafíos que tienen sustratos e implicancias culturales, sociales y políticos, entre otros fundamentales, sino sobre todo de liderar desde la política respuestas educativas sólidas que hagan un uso proactivo de las tecnologías para ampliar y democratizar la educación, el conocimiento y los aprendizajes.

La pandemia ha contribuido a visibilizar la relevancia de la política como proceso de diálogo y de construcción colectiva. En particular en educación, la política importa en varios sentidos fundamentales. Ante todo, la política en un régimen democrático de gobierno orienta y asume su ineludible responsabilidad en contribuir a educar a las nuevas generaciones en los aspectos sustanciales que hacen a la formación integral y ciudadana de la persona. No delega esa responsabilidad ni la deja fuera de su ámbito de competencia.

También la política es la base para tender puentes, zurcir, pactar acuerdos y disensos que, englobando al sistema político en su conjunto, fortalezcan a la educación como política pública de largo aliento. Jamás la educación debiera ser solo una política de gobierno o transformarse en un botín partidario que se pueda espuriamente instrumentalizar para otros fines. La política en educación debe garantizar que las propuestas educativas puedan idearse, desarrollarse y evaluarse en tiempos que largamente superan una administración de gobierno, y que comprometan ideas y equipos más allá de un período. Sus impactos más sostenidos y significativos pueden verse en toda una cohorte de alumnos formados desde el nivel inicial en adelante. Por lo menos nos referimos a una década como horizonte. Un buen ejemplo es la educación básica de nueve años en Finlandia, que viene desarrollándose desde hace varias décadas bajo administraciones de gobierno de diferente signo ideológico-político (Halinen, 2017).

Asimismo, la política tiene que garantizar la circulación de pensamientos e ideas sin prescripciones, proscripciones ni adoctrinamientos, y que, en efecto, los alumnos puedan libremente entender, discutir y tomar posiciones fundadas sobre diversos temas. La política debe asumir su plena responsabilidad en evitar relatos monocordes, narrativas modo *fake news* y pensamientos únicos cuya “verdad” no puede cuestionarse. No se olvide que la inteligencia artificial puede devenir una potente herramienta para sentenciar una única e inapelable verdad (Sadin, 2020).

La política, en el sentido con que la esbozamos, es el punto de partida insoslayable de una propuesta educativa que aspire a ser transformadora, inspiradora y con aspiraciones. Esto implicaría repensar la educación, en su sentido último, como una base ineludible para la formación de las personas, así como para forjar ciudadanía y sociedad. No podemos asumir que la educación es un concepto dado o que solo es abordable en silos o de manera recortada en la instrucción, los aprendizajes y la evaluación, así como mediante enfoques disciplinares fragmentados.

Esencialmente la educación se enfrenta al desafío de introducir progresivamente al alumno en el mundo existente, como señala Hannah Arendt (2016), pero tomando cabal conciencia de que el mundo futuro debe ser cualitativamente distinto del actual si aspiramos a que sea habitable y sostenible para las nuevas generaciones. Las tensiones pasado-presente-futuro impactan fuertemente en el sentido y la dirección de la educación, y nos interrogan sobre cómo formar para que cada alumno pueda ejercer a conciencia y competentemente diversos roles en la sociedad a lo largo y ancho de su vida y estar efectivamente al mando de esta.

Precisamente por su carácter integral, la educación es un asunto delicado, dinámico y transversal a la sociedad en su conjunto, que es, a la vez y de manera complementaria,

política cultural, ciudadana, comunitaria, social y económica. El desafío parece residir en cómo sopesar estos elementos para que coadyuven a una formación comprensiva y balanceada de la persona. Si la educación se reduce a una sola dimensión, por más relevante que esta se considere —por ejemplo, cuando su rol se reduce a compensar desigualdades o a formar para lo que se entiende como mercado laboral—, se termina por afectar el derecho del alumno a una educación justa, sostenible y relevante. La educación no puede nunca disociarse del todo indivisible que es el ser humano (Morin, 2016; 2017; 2018; 2020).

La educación, entendida en el sentido integral que se ha mencionado y respaldada por la política como sustento de procesos plurales e inclusivos de construcción colectiva, posiciona a la tecnología como un garante fundamental de oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje. No se trata de que la tecnología se agregue a la presencialidad, sea por la vía de dispositivos, plataformas o recursos de enseñanza y de aprendizaje, sino que cumpla un rol fundamental en la transformación digital de las sociedades para democratizar, personalizar y sustanciar aprendizajes requeridos en un mundo esencialmente disruptivo.

Generalmente se menciona la dimensión digital como si se tratara de solo pensarla en términos de los conocimientos y las competencias que alumnos y educadores tendrían que desarrollar, o bien de cómo incorporarla a los espacios físicos de la escuela. La transformación digital es más que la sola dimensión digital educativa, ya que supone asumir la organización y el funcionamiento sobre bases cualitativamente distintas a las existentes en cuanto a la vida personal y colectiva, al ejercicio ciudadano y al trabajo. También implica entender que, como se ha señalado, los alumnos aprenden de maneras muy diversas y por diferentes canales, siempre y cuando encuentren sentido y conecten con lo que se propone desde el sistema educativo.

En efecto, la pandemia se ha transformado en un laboratorio mundial de nuevas formas de entender, cooperar, vincularse y aprender de los alumnos, con los educadores, sus familias, sus pares y comunidades, así como con la naturaleza y los espacios físicos de su entorno. Cuánto cada sistema educativo está tomando nota y entendiendo de lo que ha ido emergiendo como desempeños competentes de los alumnos en el mundo pandémico es revelador de su capacidad de reimaginar la educación de cara al futuro.

La transformación digital abre la discusión hacia renovadas formas de entender una educación sin fronteras ni umbrales, y sin una organización fija e inamovible de contenidos, disciplinas, calendarios y tiempos de instrucción. Lo que finalmente importa cada vez más es cómo logramos que los alumnos entiendan la profundidad de los temas abordados en los diferentes ciclos de formación concebidos de manera unitaria. En tal sentido, las tecnologías son un soporte fundamental para ampliar las fuentes de conocimiento y las maneras de acceder a ellas, así como vías potentes de canalizar las motivaciones de los alumnos y disparadores de su ingenio y creatividad.

En suma, estamos ante renovadas configuraciones en las relaciones entre la política, la educación y la tecnología, que fundamentan la necesidad de una transformación educativa inscripta en sociedades crecientemente digitales. Esto requiere un Estado garante, estrategia y orientador que, sin descuidar la coyuntura, tenga la soltura de pensamiento y la capacidad programática para delinear la formación que van a requerir las nuevas generaciones. Quedarse en la dimensión digital de la educación huele a insuficiente si el objetivo es, por un lado, contribuir a prepararse competentemente para un mundo de identidades físicas y virtuales cada vez más entrelazadas en todos los órdenes de la vida, y si, por otro lado, se busca potenciar la inteligencia social —la propensión

a trabajar con otros para lograr objetivos comunes (Fullan, 2021)— a fin de dirigir la inteligencia artificial hacia el logro de sociedades más prósperas, justas y sostenibles.

6. Sobre las inteligencias en educación (1)

Los debates educativos contemporáneos están crecientemente permeados por cómo entender, posicionar y usar la inteligencia artificial (en adelante, IA) para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como para responder a las necesidades de educadores y alumnos. No se trata solamente de una discusión centrada en los supuestos, contenidos, recursos e implicancias de la IA, que, en todo caso, versaría sobre los usos de la tecnología en educación, sino principalmente sobre cómo la inteligencia humana, asumiendo su diversidad de perfiles, orienta, sustancia, regula y controla el uso de la IA en educación.

Veamos algunas puntas de un debate que todavía se encuentra en una fase que podría considerarse especulativa, experimental y sin evidencias concluyentes sobre los impactos que podría tener la IA en la educación. En gran medida conviven visiones optimistas y pesimistas que, en definitiva, se encuadran en un debate societal de más amplio alcance sobre lo que podría implicar un uso extendido de la IA para mejorar la prolongación y la calidad de la vida humana. Asimismo, tenemos la impresión de que el debate sobre la IA opera, en algunos casos, sobre ciertos vacíos culturales y sociales, sin que se advierta con claridad que todo producto de la IA está mediado por la acción humana en su génesis, aceptación, desarrollo, evaluación y expansión.

En primer lugar, tomamos como punto de referencia una definición mencionada recientemente por la UNESCO (2021a), que concibe la IA como los sistemas computacionales diseñados para interactuar con el mundo mediante capacidades que

son usualmente pensadas como humanas (Luckin, Holmes, Griffiths & Forcier, 2016). Bajo el paraguas de la IA se incluye un vasto repertorio de tecnologías que abarcan, por ejemplo, desde el reconocimiento del habla y de las imágenes hasta lo que se denomina *creatividad artificial*, esto es, sistemas que pueden crear fotografías, música, trabajos de arte e historias.

Como se ha señalado, las funcionalidades de la IA crecen de manera sostenida y significativa, lo cual abre una interrogante sobre su estatus. En todo caso, se trata de un asunto controvertido. El fondo mismo de la discusión devela diversidad de concepciones sobre la persona, así como sobre el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la vida en comunidad. La aplicación de la IA supone siempre una discusión ética y cultural sobre qué valores y referencias sustentan sus producciones. Como señala la UNESCO (2021a), las máquinas dependen de los humanos para elegir, descartar y clasificar datos, diseñar y entrenar a los algoritmos, y realizar juicios de valor sobre los productos. Nada vinculado a la inteligencia artificial se podría separar de las construcciones y de las valoraciones humanas que le dan sentido.

Cuánto se tienen en cuenta los factores asociados a la contextualización local y cultural en la ideación de productos de la IA es un asunto clave, ya que la omisión de su consideración podría llevar a suponer que hay respuestas estandarizadas que se aplican por igual con independencia de las afiliaciones de las personas y de los grupos, así como de sus diferencias. Esto podría llevar a suponer que la IA da cuenta de respuestas uniformes frente a órdenes de desafíos y problemas de variado nivel de complejidad que ameritan diferentes abordajes.

¿La IA sustituye, complementa, aumenta o apoya las capacidades humanas? ¿Se puede pensar que, en un futuro no tan lejano, la IA no solo reemplace a los humanos en la realización de tareas rutinarias, de baja intensidad cognitiva, sino también en aquellas que implican, por ejemplo, el uso

de conceptos abstractos y de habilidades relacionadas con la lógica y el álgebra, la exploración de escenarios y respuestas frente a situaciones cambiantes e impredecibles, e incluso el manejo de emociones?

¿O bien se trata de identificar los nichos en que las inteligencias humanas y la IA se pueden complementar? Por cierto, la IA tiene una clara ventaja en el procesamiento de grandes cantidades de datos (big data) y en la identificación de pautas comunes a estos, así como en la aplicación de razonamientos y métodos estadísticos. Asimismo, los humanos son muchos más rápidos y dúctiles para organizar sus propios aprendizajes —entre otras, sus competencias para el aprendizaje autónomo y autorregulado—, aplicar el sentido común y elaborar juicios de valor (UNESCO, 2021a).

La evidencia indica que la IA tienen un desempeño por debajo de un infante de dos años. En efecto, el prestigioso neurocientista Stanislas Dehaene (2018) señala que un infante puede realizar una serie de funciones para las que las neuronas artificiales serían incapaces en la mayoría de los casos. Entre otras funciones, Dehaene menciona el aprendizaje de conceptos abstractos, la mayor velocidad de aprendizaje de los humanos respecto a la IA, el aprendizaje social que resulta de los intercambios entre personas, la integración de diferentes tipos de información en una red de conocimientos que tengan sentido, la capacidad de identificar reglas generales que subyacen a casos particulares y la capacidad de integrar conocimientos para resolver problemas nuevos. Ciertamente, la inteligencia humana posee una serie de atributos que en el momento actual escapan a las posibilidades de la IA.

Es razonable suponer que existe un campo propicio para que la combinación de las inteligencias humanas y artificial potencie la respuesta frente a diversos órdenes de desafíos. Por ejemplo, en el área de la salud se ha encontrado que cuando se

combinan tecnologías de imagen con el trabajo de los radiólogos se logran mejores resultados que mediante las acciones de la IA y de los radiólogos por separado (UNESCO, 2021a).

En segundo lugar, las aplicaciones de la IA en educación plantean una serie de interrogantes en el plano ético, así como en su rol de eventual apoyo a alumnos y educadores. Como señala la UNESCO (2021a), es un campo incipiente donde no hay mayores antecedentes de investigación, así como tampoco orientaciones/guías, políticas y marcos regulatorios que indaguen en los aspectos éticos. Entre otros fundamentales, nos referimos a: a) la conceptualización, recolección, uso y control de los datos sobre los alumnos; b) la falta de explicitación y de discusión sobre los supuestos con base en los cuales la IA procesa y toma las decisiones, y c) cómo se entienden las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos tomando en cuenta sus motivaciones y emociones y cómo se responde a ellas. Más aún, la ética está llamada a pronunciarse y a intervenir cuando se usa la IA para monitorear el comportamiento y el nivel de atención del alumno mediante el uso de cámaras en las aulas, o cuando se graban las clases y se usa la IA para analizar cómo la calidad del intercambio en el aula contribuye al aprendizaje (UNESCO, 2021a).

Tomando las precauciones éticas insoslayables, la IA puede hacer una contribución clave para plasmar una propuesta educativa personalizada a las expectativas y necesidades de aprendizaje de cada alumno. En particular, nos referimos a lo que se conoce como *sistemas de tutoría inteligentes* (ITS por sus siglas en inglés). Los ITS son un ejemplo de personalización, ya que establecen un ruterio para que cada alumno recorra, atendiendo a sus necesidades/dificultades de aprendizaje y mediante el uso de materiales adecuados y un repertorio de actividades, con base en el conocimiento de expertos en diversas temáticas.

Uno de los principales desafíos parece residir en que dicho sistema, a la vez que ayude a conseguir determinados objetivos establecidos en el currículo —esto es, lo que se debe enseñar, aprender y evaluar—, pueda conectar con los intereses de los estudiantes y les permita asumir protagonismo en sus propios aprendizajes. No hay evidencia concluyente sobre el impacto que los ITS que se comercializan en el mercado tienen sobre los aprendizajes de los alumnos (UNESCO, 2021a) y, en particular, sobre el desarrollo de competencias tales como la autorregulación de los aprendizajes.

No es cuestión de que el estudiante siga pasivamente al tutor artificial, sino que se pueda generar un ida y vuelta que tenga sentido para el alumno y que lo involucre. Si el alumno sigue un ruterio de aprendizaje sin posibilidad de retroalimentar lo que se le está compartiendo, difícilmente se tendrán en cuenta sus motivaciones, intereses, fortalezas y debilidades. En educación las emociones y las cogniciones son un todo inseparable (Dehane, 2018).

Asimismo, importa preguntarse si los ITS no están acotados a modelos instruccionales de transmisión del conocimiento sin dejar espacio para otros enfoques valorados por las ciencias de los aprendizajes, como aprendizaje colaborativo, descubrimiento del aprendizaje guiado y la consideración del error como fuente del aprendizaje significativo (UNESCO, 2021a). Lo que efectivamente importa es encontrar una adecuada combinación de enfoques que permitan identificar, entender, apuntalar y evidenciar el potencial de excelencia que tiene cada alumno.

En definitiva, cualquier instrumento de IA que se use en educación tendría que alinearse a las competencias y a los conocimientos que el sistema educativo aspira a contribuir a desarrollar en los alumnos. La mediación educativa —institucional, curricular, pedagógica y docente— conjuntamente con las mediaciones ética, cultural y social, son la base para

ponderar, integrar y usar diversidad de productos de la IA. No son decisiones ingenuas ni ascéticas, que pueden asumirse como dadas y tomadas por los “instrumentos”, sino que reflejan y dan cuenta de diversidad de visiones sobre las personas, los educadores y los alumnos.

7. Sobre las inteligencias en educación (2)

Como se ha señalado, entendemos que la IA es un producto de la inteligencia humana mediado por valoraciones, contextos y circunstancias que dan cuenta de diversidad de visiones sobre la sociedad y la educación. Asimismo, reafirmamos que la IA es un soporte de la educación, entre otros fundamentales, que esencialmente apoya a alumnos y educadores, así como contribuye a procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en diversidad de ambientes y espacios de aprendizaje.

Importa precisar que la IA no guarda similitud con la inteligencia humana, y menos aún es copia o reproducción de esta. Como señala el escritor y filósofo francés Eric Sadin (2020), existen básicamente dos factores que las diferencian nítidamente. En primer lugar, la IA consiste en “máquinas de cálculo cuya función se limita al tratamiento de flujos informacionales abstractos”, lo que deviene en una estandarización de procesos y respuestas que llevaría a una conducción robotizada y *sin fallas* de los asuntos humanos. En cambio, la inteligencia humana da cuenta de “una infinidad de dimensiones que nuestra sensibilidad sí puede capturar y que escapan al principio de una modelización matemática”. En segundo lugar, la IA se sustenta en su capacidad endógena de desarrollo y progresión, mientras que la singularidad y el desarrollo de la inteligencia humana es “indisociable de las relaciones abiertas e indeterminadas con los seres y las cosas”.

Nos parece relevante encuadrar la discusión sobre la IA en educación en el entendido de que su rol varía en función de

una constelación de factores atinentes a las políticas públicas en educación, así como a las particularidades de cada sociedad. No se trata de reducir la IA a respuestas tecnológicas llave en mano ni de devenir consumidores acríticos y noveleros de productos comercializados, sino de significar su rol para fortalecer la educación con vistas a formar a las nuevas generaciones para que asuman con responsabilidad el mando de su vida y ejerciten su facultad de juicio, al decir de Hannah Arendt. Veamos algunas implicancias del uso de la IA en función de cómo se entiende la educación.

Una primera implicancia refiere al uso de la IA para fortalecer el rol de los alumnos como productores, discutidores y diseminadores de conocimientos, de acuerdo a la premisa de que sean protagonistas, reguladores y responsables de sus propios aprendizajes. Tal cual documenta la UNESCO (2021a), esto supondría que los dispositivos de IA alentaran una construcción activa del conocimiento por el propio alumno mediante la exploración de ambientes de aprendizaje y facilitando las conexiones con sus conocimientos previos. El rol de la IA sería más bien el de liberar al alumno de una sobrecarga cognitiva, orientándolo y retroalimentando sus producciones.

Una segunda implicancia tiene que ver con cómo la IA puede fortalecer una cultura de la colaboración y de apoyo mutuo que sea transversal a alumnos y educadores. La UNESCO menciona las redes de aprendizaje orquestadas (LNO por sus siglas en inglés), que esencialmente facilitan la coordinación y la cooperación entre participantes con base en su disponibilidad, área de dominio y experticia. En tal sentido, la UNESCO pone como ejemplo el del Aprendizaje del Tercer Espacio en el Reino Unido, que conecta estudiantes en riesgo de fracasar en matemáticas con tutores de otros países. Otros ejemplos van en la línea de cómo el trabajo conjunto de alumnos en la resolución de proble-

mas es una manera efectiva de fortalecer los resultados de los aprendizajes (UNESCO, 2021a).

Los ejemplos referidos son indicativos de los impactos que puede llegar a tener la IA en cuanto a personalizar la educación y los aprendizajes respondiendo a necesidades concretas de cada alumno. El radio de acción de estas prácticas colaborativas se fortalece en modos educativos híbridos, que permiten al alumno, individual y grupalmente, formarse a través de la combinación de actividades presenciales y virtuales mancomunadas en el objetivo de desarrollar competencias tales como creatividad, colaboración, comunicación y aprendizaje autónomo.

Una tercera implicancia versa sobre cómo la IA puede empoderar a los educadores y fortalecer los procesos de enseñanza. Alternativamente a una visión que entiende el rol de la IA como sustitutivo del educador o como forma de descargarlo de ciertas tareas como la automatización de la evaluación, la detección de plagios y quehaceres administrativos (UNESCO, 2021a), se entiende necesario participar al educador de los marcos de referencia e instrumentos requeridos para usar la IA a efectos de entender y apuntalar mejor al alumno en sus necesidades de aprendizaje. Asimismo, la fantasía de idear una educación sin educadores deja de lado o no entiende el rol esencial, cultural y social, que estos cumplen en los procesos de aprendizaje (UNESCO, 2021a).

Sería difícil argumentar que la IA puede cumplir de manera integral e interconectada los cuatros roles que definen esencialmente la profesión del educador: a) referente del alumno, b) orientador de sus procesos de aprendizaje, c) gestor de ambientes de aprendizaje donde se integran y complementan espacios de formación presencial y a distancia (sincrónicos y asincrónicos) y d) generadores y sostén de trayectorias personalizadas de aprendizaje. La IA puede ciertamente ayudar a los educadores en la consecución de estos roles, pero para

que esto efectivamente ocurra se requiere, ante todo, reafirmar el rol insustituible del educador, así como incentivar su formación y desarrollo profesional en competencias no solo digitales, sino también de entendimiento afinado de las necesidades de los alumnos, de cómo estos aprenden y cómo se puede lograr que cada uno de ellos pueda desarrollar su potencial de excelencia.

Tal como subraya la UNESCO (2021a), las iniciativas en IA son concebidas más para sustituir o alivianar tareas que realizan los docentes que como instrumento que puede ampliar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como el acceso al conocimiento de expertos. En la línea de apoyar procesos educativos, cabe mencionar el caso de algunas escuelas de las zonas rurales remotas de China donde se recurre al modelo docente dual. Este implica que un docente experto brinda una conferencia por video a estudiantes y un docente local con menor experiencia los apunala (iResearch Global, 2019). En tal sentido, los modos híbridos abren un sinnúmero de posibilidades para que educadores puedan desarrollar estrategias colaborativas y de aprendizaje entre pares con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza.

Otro ejemplo interesante tiene que ver con el uso de la evaluación escrita automatizada (AWE por sus siglas en inglés). Su uso puede fundamentarse en reducir la carga de trabajo docente asociado a la corrección manual. Pero, por otro lado, se argumenta que la corrección que realiza cada docente, aun cuando sea automatizable, puede ser reveladora de las estrategias aplicadas por los estudiantes, así como de sus competencias (UNESCO, 2021a). Con similar preocupación, la OECD (2020a) advierte que la automatización fácilmente aplicable a tareas docentes puede reducir oportunidades para los educadores de pensar y explorar soluciones creativas, así como de tomar mayor conciencia de las diferencias indivi-

duales entre alumnos. No es cuestión de estar a favor o en contra de la automatización *per se*, sino de tener claridad de pensamiento y evidencia de sus impactos en el conocimiento de los alumnos, así como en las relaciones trabadas entre estos y los educadores.

Una cuarta implicancia tiene que ver con la evaluación de los alumnos. Nuevamente nos enfrentamos a los usos restringidos o amplios de la evaluación en función de la visión educativa que se tenga. Si se entiende el uso de la IA como soporte de prácticas de evaluación que los sistemas educativos aplican de manera regular, su uso se puede reducir, por ejemplo, al reconocimiento de la voz y de la cara para verificar la identidad de los estudiantes en exámenes tomados a distancia. Desde una perspectiva más amplia, se puede pensar en cómo la IA puede contribuir a monitorear la evolución del alumno en el desarrollo de competencias y la adquisición de aprendizajes, así como ayudar al educador a compartir con el estudiante una retroalimentación ajustada a sus necesidades y desafíos. Esto último contribuiría a reforzar el rol de la evaluación como aprendizaje.

Asimismo, la IA, a través por ejemplo de los *e-portfolio*, puede ayudar al alumno a tener un registro completo de lo que ha llevado a cabo y obtenido durante su formación, incluyendo diferentes tipos de evaluaciones. Sus antecedentes educativos debidamente registrados, que dan cuenta de sus experiencias de aprendizaje, pueden constituir una carta de presentación del alumno con vistas a continuar estudios o frente a potenciales empleadores.

En resumidas cuentas, las implicancias en el uso de la IA en educación tienen una alta carga valorativa, así como plantean dilemas de política educativa. No son discusiones esencialmente tecnológicas en su punto de partida animadas por la aspiración de cerrar las brechas en el acceso a productos tecnológicos de punta, sino que requieren primariamente una explicitación

robusta y clara de los imaginarios sociales y educativos que orientan el uso de la IA. En esencia, esto supone entender que la IA puede servir al propósito de apuntalar y acrecentar las competencias de alumnos y educadores para idear, aplicar, discutir y compartir conocimientos.

La IA no sustituye la empatía, la creatividad, la generosidad ni la solidaridad humanas, pero ciertamente puede ayudar a educadores y alumnos a ampliar oportunidades y espacios para enseñar y aprender, para que el ingenio pueda soltarse aún más y para contribuir a cerrar brechas culturales, sociales y territoriales en el goce del derecho a la educación y al conocimiento.

8. Sobre lo que aprenden los alumnos importa

La OECD ha iniciado una serie de seis informes sobre el currículo —con foco en el para qué, en qué y cómo educar y aprender— con el objetivo de posicionar, entre otras cuestiones fundamentales, el bienestar y el desarrollo integral del estudiante en el centro de los procesos de diseño y de rediseño curricular (Schleicher, 2020). Uno de los informes, de los tres ya publicados, se denomina *Lo que los estudiantes aprenden importa. Hacia un currículo del siglo XXI* (traducción al español del título original en inglés; OECD, 2020a). Entendemos que el documento, publicado a fines del 2020, aporta una mirada punzante, constructiva, clara y basada en evidencias sobre cuestiones fundamentales que podrían tenerse en cuenta a la hora de idear transformaciones educativas y curriculares en la era pospandemia. Sin la pretensión de ser en modo alguno exhaustivos con los temas de análisis y las implicancias del informe, destacamos cinco aspectos que entendemos como medulares. Veamos cada uno de ellos.

El primero es el reposicionamiento del currículo como un factor clave e insoslayable si se pretende preparar a los alumnos para un mundo de desafíos y oportunidades.

Importa revalorizar el currículo como el sostén de imaginarios de sociedades justos, inclusivos y sostenibles que conecten efectivamente el para qué, el qué, el dónde, el cuándo y el dónde educar, aprender y evaluar. En buena medida, el currículo es un instrumento potente de la política educativa que contribuye a efectivizar los ideales de sociedad que se forjan por medio de los diálogos, los acuerdos y las construcciones colectivas que involucran diversidad de actores e instituciones de dentro y fuera del sistema educativo.

En particular, el informe de la OECD menciona algunos aspectos clave para repensar el currículo: a) concebir a los estudiantes como hacedores y cohacedores que tienen la voluntad y las capacidades requeridas para impactar positivamente en su propia vida, así como en el mundo circundante; b) formar a los alumnos en lo que se denomina *competencias transformadoras*, esto es, la capacidad de forjar su futuro creando/aportando valor en lo que hacen, reconciliando tensiones y dilemas, y asumiendo responsabilidad por sus actos, y c) destacar que las competencias cognitivas y socioemocionales van de la mano, son igualmente relevantes y conforman un todo indivisible. El común denominador de estos aspectos radica en posicionar al estudiante como un sujeto activo en los aprendizajes, que puede apropiarse, producir, discutir y compartir conocimientos entrelazados por la búsqueda de su bienestar y desarrollo individual y colectivo.

Asimismo, el informe destaca que, en los países y las jurisdicciones de la OECD que participaron en el estudio, las competencias cognitivas vinculadas, por ejemplo, a pensamiento crítico tienen mayor presencia en el currículo que aquellas referidas a aspectos socioemocionales como el respeto y la confianza, lo cual evidencia la necesidad de reforzar su comprensión como inseparables. Todavía sigue teniendo fuerza la idea de escalonar las competencias y los conocimientos en más o menos “esenciales”, o más o menos “duras” o “blandas”,

lo que, en definitiva, fortalece una visión parcializada de la persona en su condición de alumno.

El segundo aspecto es tomar conciencia de que el currículo actual, muchas veces fragmentado en niveles educativos sin vasos comunicantes entre sí, no es capaz de generar las condiciones requeridas para desarrollar en los alumnos las competencias transformacionales que ya se han mencionado. La OECD identifica cuatro tipos de desfase que pueden darse entre los currículos actuales y las expectativas y necesidades de desarrollo futuro de las sociedades. Estos son: a) el desfase del tiempo, cuando la necesidad del cambio curricular a la luz de múltiples cambios societales, de tonos más bien disruptivos, no es rápidamente identificada; b) el desfase de los procesos de toma de decisión, que refiere a las demoras entre el reconocimiento de la necesidad del cambio y el plan de acción adoptado para abordarlo; c) el desfase en la implementación, que alude a que los objetivos y procesos impulsados por el nuevo currículo no se traducen en prácticas áulicas renovadas, y d) el desfase del impacto entre las acciones tomadas y sus efectos reales y sostenibles en los alumnos.

Estos cuatro tipos de desfase nos advierten sobre la necesidad de que los procesos de transformación se anclen en sistemas educativos con musculatura institucional y programática, con capacidad de pensar el futuro y flexibilidad para conectar y tejer tanto hacia dentro como hacia fuera. Las transformaciones suponen en buena medida asumir el dolor que puede generar una realidad que nos incomoda. Como señala el filósofo Byung-Chu Han (2020), la asunción del dolor hace que el pensamiento sea más profundo y, en tal sentido, nos conduzca a forjar una perspectiva nueva que suponga un cambio real respecto a la situación existente.

En la línea de lo planteado por la OECD, los desfases en los procesos de toma de decisión pueden reflejar la naturaleza controvertida y disputada del currículo en cuanto refleja diver-

sidad de intereses, demandas, políticas y metas que entran en conflicto. No podemos olvidar que el currículo es un asunto político y de política pública que contextualiza y orienta las decisiones de orden más técnico. También los retrasos en la implementación de las reformas pueden tener que ver con no propiciar las condiciones y los procesos requeridos para que los educadores se apropien y asuman responsabilidad en codesarrollar el currículo. O puede ser que cueste entender y aceptar que los efectos de los cambios curriculares pueden darse una vez que el alumno ha recorrido una nueva propuesta curricular en su totalidad, y que, en definitiva, los tiempos de decantación y maduración de esas propuestas no suelen coincidir con los tiempos políticos.

En tercer lugar, la OECD propone lo que denomina un compás del aprendizaje, que esencialmente opera como marco para idear una educación para el futuro. Ciertamente, esta mirada futurística es por demás pertinente si se procura forjar una educación pospandemia que ayude a sentar bases de convivencia, desarrollo, bienestar, inclusión y cohesión para las nuevas generaciones. La OECD menciona que los aprendizajes deben sustentarse en perspectivas globales que se contextualizan localmente. Este planteamiento está muy en línea con lo que ha venido planteando la UNESCO (2015), en el sentido de que el currículo aterriza y da sentido local a miradas y preocupaciones universales. Los currículos pecan de irrelevantes si son enteramente globales o locales a secas.

Sin entrar en los detalles del compás del aprendizaje propuesto por la OECD, importa remarcar que este pone el acento en las competencias, es decir, en la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a cada alumno forjar el bienestar en los planos individual, societal y ambiental, que van de la mano (OECD, 2019). Se trata de alimentar una concepción integral del bienestar que es personal y colectiva a la vez, y no puede ser una u otra,

en el marco de reafirmar referencias universales, transversales a diversidad de culturas y afiliaciones, tales como inclusión y sostenibilidad.

Esta visión de un currículo conectado empáticamente a preocupaciones locales y universales resuena con la reciente Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2021c), adoptada en el marco de la Conferencia Mundial que sobre dicho tema organizaron la UNESCO y el Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania. Más de 80 ministros y viceministros, así como 2800 representantes de grupos de interés ambiental y educativo, se comprometieron a velar por que “la EDS sea un elemento basal de nuestros sistemas educativos en todos los niveles, con la acción medioambiental y climática como componente central de los planes de estudio, manteniendo al mismo tiempo una perspectiva holística de la EDS que reconozca la interrelación de todas las dimensiones del desarrollo sostenible”.

En cuarto lugar, la OECD plantea la necesidad de combinar cambios incrementales en el currículo con aspiraciones transformadoras que involucren al sistema educativo en su conjunto. Se trata de asumir que los cambios con mirada transformadora de mediano y largo aliento suponen un entronque con intervenciones de corto plazo y acotadas en su alcance, pero orientadas hacia objetivos de transformación. En gran medida, el abordaje de los impactos educativos del COVID-19 es una fuente de aprendizaje para enlazar respuestas ante las disrupciones inmediatas, como el cierre de los centros educativos, con una mirada de más largo aliento que, en función de la iniciativa y la capacidad de acción evidenciadas en la coyuntura, encare decididamente la profunda revisión de los modos de educar, aprender y evaluar desde cero hasta siempre.

En quinto y último lugar, el reporte de la OECD señala la necesidad de empoderar a los educadores para que se apropien de las transformaciones. Ciertamente, esto implica

reacomodar roles y responsabilidades, así como interpelar modos verticales de gobernanza y de funcionamiento de las instituciones educativas en sus mandos y relaciones.

Asimismo, las transformaciones curriculares que se conciben solo en el eje prescripción-implementación tienen sellado su fracaso, ya que no toman en cuenta que las propuestas educativas son mediadas e interpretadas por los diversos niveles y estamentos del sistema educativo, así como experimentadas y valoradas por educadores y alumnos. Uno de los desafíos mayores radica en posicionar a los educadores como cohacedores de las transformaciones curriculares, evitando la vetusta separación entre una fase de diseño y otra de implementación cuando en realidad hay un ida y vuelta permanente y dinámico entre lo que se propone, se interpreta, se aplica, se evalúa, se revisa y se recrea.

Finalmente, la OECD nos advierte sobre la necesidad de tener en cuenta las representaciones que los educadores pueden abrigar sobre las transformaciones. No se debería subestimar la aprensión de los educadores hacia lo desconocido, que muchas veces es rotulado erróneamente como *resistencia docente*. Esto puede develar un hiato societal y cultural entre lo que legítimamente se propone desde un sistema educativo como una visión integral y sistémica de cambio, y las propias identidades, expectativas y vivencias de los educadores. Las huellas de los educadores tienen que verse reflejadas en las transformaciones. De lo contrario, las propuestas educativas y curriculares corren el riesgo de *esquivar* el aula.

9. El currículo importa

Como se menciona en la columna anterior, la OECD ha emprendido una serie de seis estudios que permiten profun-

dizar en aspectos medulares relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Uno de dichos informes, publicado en el 2020, se denomina *Currículo sobrecargado. El camino hacia el futuro* (traducción al español del título original en inglés; OECD, 2020b). El documento es un claro y contundente recordatorio de que las maneras en que concebimos y organizamos los contenidos de la formación, así como las maneras de enseñarlos, tienen fuerte incidencia en la generación y la facilitación de oportunidades, procesos y resultados de aprendizajes relevantes y sostenibles. Veamos algunas de las implicancias del estudio con vistas a posicionar la discusión y el desarrollo curricular en los procesos de transformación educativa.

En primer lugar, el informe de la OECD comparte evidencia comparada internacional sobre la relevancia de repensar el currículo en su globalidad para formar a las nuevas generaciones en enfoques y modos de vida sostenibles, inclusivos y justos. El reposicionamiento del currículo en la coyuntura educativa mundial tiene esencialmente que ver con apreciar su incidencia en la formación integral del alumno como persona, respondiendo a imaginarios e ideales de sociedad que resultan del involucramiento de diversos actores e instituciones en la sociedad.

La propuesta curricular tiene que ser clara, profunda y sucinta al compartir lo que se debe enseñar, aprender y evaluar. No obstante, debe tener la flexibilidad necesaria para empoderar al centro educativo para codesarrollar el currículo y, fundamentalmente, definir cómo transformar los objetivos y contenidos educativos en prácticas eficaces de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En efecto, el currículo desgrana las visiones sociales del mundo en una serie de conceptos, procesos y acciones para facilitar a cada estudiante una oportunidad efectiva y personalizada de aprender. Asimismo, orienta, alinea y añade valor y coherencia a los planes y programas de estudio, así como establece una relación

jerárquica y vinculante con ellos (Jonnaert, Depover & Malu, 2020; Jonnaert et al., 2021).

En segundo lugar, la OECD comparte una serie de cuatro categorías que permiten profundizar en el análisis curricular. Una hace referencia a la *expansión curricular*, que consiste en agregar nuevos contenidos al currículo en respuesta a demandas que suelen ser una combinación y superposición de posturas y demandas nacionales e internacionales, sin hacer una revisión profunda del currículo existente. La agregación de contenidos se expresa generalmente en temas transversales a diferentes niveles educativos, tales como inclusión, sostenibilidad y enfoque de género, así como en jerarquizar el desarrollo de competencias personales e interpersonales para responder a diversos desafíos presentes y futuros.

Asimismo, la expansión curricular sin brújula puede generar tres disfunciones que la OECD identifica. Por un lado, la sobrecarga que implica una cantidad excesiva de contenidos enseñados con relación al tiempo disponible de instrucción, lo cual puede devenir en un currículo poco amigable para educadores y alumnos, y tener impactos potencialmente negativos en las maneras de enseñar los contenidos —por ejemplo, limitarse a la transmisión magistral.

Por otro lado, el *currículo desbalanceado* se observa cuando se priorizan algunas disciplinas o materias en detrimento de otras, lo cual lleva a clasificar los conocimientos en “blandos” y “duros” o en “esenciales” y “accesorios”. El justo balance de un currículo tiene que sopesar los diferentes elementos que hacen a la formación integral del alumno y lo que esto supone en cuanto a facilitar diversas experiencias de aprendizaje a todos los alumnos por igual.

La cuarta categoría alude a la percepción de sobrecarga curricular por educadores y alumnos, lo que se conoce generalmente como el *currículo experimentado*. La sobrecarga puede reflejar una constelación de factores relacionados

con el número de temas y los tiempos asignados para su desarrollo, la periodicidad de las evaluaciones, el tamaño de los documentos curriculares y/o la falta de preparación para desarrollar procesos de transformación. El abordaje de la dimensión vivencial del currículo nos puede dar pistas necesarias para entender los desfases entre la prescripción curricular y los resultados educativos.

Si se consideran los efectos interactivos de currículos sobrecargados de contenidos, sesgados hacia un núcleo restringido de áreas de aprendizaje y disciplinas, junto con programas cuyo cumplimiento se exige en tiempos de instrucción muy exiguos, y que en general alumnos y educadores se sienten sobredemandados y expresan malestar, es de esperar que todo ello impacte negativamente en las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje, y que penalice más severamente a los grupos más vulnerables. Se concluye que la ingeniería curricular importa a la hora de sustanciar y concretar aprendizajes.

En tercer lugar, la revisión curricular propuesta a partir de las cuatro categorías mencionadas pone en el tapete la necesidad de dar un giro significativo en el punto de partida de los procesos de transformación curricular. En vez de empezar por discutir planes y programas de estudio, la OECD sugiere que el bienestar integral de alumnos y educadores sea el punto de partida de los procesos de diseño y desarrollo curricular. El bienestar se concibe en relación con una concepción exigente de la educación, que contribuya decididamente a formar en las competencias y los conocimientos que las nuevas generaciones requieren para protagonizar su vida ejerciendo su autonomía de pensamiento y de acción en empatía con los demás. Asimismo, y de manera complementaria, el bienestar de los educadores implica sentirse apreciados, respaldados y estimulados para desempeñarse, tal cual señala la OECD, como diseñadores, cocreadores y facilitadores del currículo.

En cuarto lugar, el informe de la OECD resalta la necesidad de conectar las diversas piezas del conocimiento incluidas en el currículo —esencialmente áreas de aprendizaje y disciplinas—, para diversificar las oportunidades de aprendizaje y atender de manera personalizada las necesidades de todos los alumnos. La diversidad de contextos, circunstancias y perfiles de los alumnos es un activo para conseguir más y mejores aprendizajes, y tendría que llevar a que los sistemas educativos reajustaran modalidades, contenidos, estrategias y tiempos de instrucción en función del principio de que todos los alumnos cuentan, y cuentan por igual (UNESCO, 2017).

En quinto lugar, la OECD mapea una serie de propuestas que países y jurisdicciones están implementando, las cuales revelan cambios significativos en el abordaje curricular. Primeramente, recuerdan que la calidad de la instrucción escolar importa más que la extensión horaria *per se* para cimentar el bienestar del alumno y lograr aprendizajes relevantes y sostenibles. En efecto, calidad y tiempo de instrucción se complementan en el marco de una propuesta educativa potente.

La OECD señala con claridad que los países deben percatarse de que más tiempo de aprendizaje no lleva necesariamente a mejores resultados educativos; menos aún teniendo en cuenta que las oportunidades y los tiempos de instrucción se amplían y se diversifican conforme se adoptan modos educativos híbridos, en los que se integran y complementan las formaciones presenciales y a distancia en el marco de lo que se entiende como esencial del currículo. Se reafirma la idea de que un currículo potente implica procesar, tomar y asumir decisiones y responsabilidades acerca de los ejes temáticos en torno a los cuales girará la formación de las nuevas generaciones, evitando las tentaciones de *shopping list* para dejar al todo el mundo satisfecho y con su “tajada”.

Por otra parte, la OECD hace mención a temas o competencias transversales en el currículo, esto es, aquellos que

se definen como comunes a diversos niveles educativos, así como a planes y programas de estudio. Los temas y las competencias transversales son maneras distintas, aunque complementarias, de avanzar hacia una visión más integral e interdisciplinar de la formación, superando visiones y prácticas encerradas en silos disciplinares. Por ejemplo, entre los países y las jurisdicciones analizados por la OECD, los temas transversales más presentes en los currículos son educación ambiental y sostenibilidad (57 % de los países), ciudadanía global y local y paz (51 %), y educación para la salud, bienestar y estilos de vida (51 %). Estos temas reflejan la intención de jerarquizar en el currículo asuntos ineludibles para forjar las bases de un futuro mejor que el presente.

Entre las competencias transversales, las más mencionadas son las propiamente digitales, como contenido concentrado principalmente en las áreas de tecnología, economía doméstica, lenguas nacionales, matemáticas y ciencias. Esto evidencia que se está aún lejos de una visión interdisciplinar de la dimensión digital que conecte ciencias, humanidades y ética. La contracara de esta situación se observa, por ejemplo, en que la competencia de ciudadanía global, que tienen una presencia sensiblemente menor que la digital, se concentra en las humanidades, las artes y las lenguas nacionales. En parte ello revela que las competencias corren el riesgo de ser fragmentadas por disciplinas y perder su impronta transversal. Asimismo, uno de los mayores desafíos de los enfoques curriculares sustentados en temas y/o competencias transversales implica determinar en qué medida cada asignatura como herramienta de pensamiento contribuye a desarrollarlos.

También la OECD alude a otras estrategias que van en la misma dirección de sustanciar el currículo a partir de los aprendizajes. Entre otras, la posibilidad de organizarlo en torno a entendimientos conceptuales o grandes ideas que dan contexto, sentido y relevancia a las diversas áreas y

experiencias de aprendizaje que lo conforman. Asimismo, la unicidad curricular en torno a ideas y conceptos se refleja en progresiones más compactas y fluidas de los aprendizajes entre los niveles, lo que garantiza coherencia y continuidad en las maneras de abordar los temas, así como de enseñarlos.

En definitiva, el currículo importa sobremanera a la hora de sustanciar una transformación educativa que asuma con decisión y capacidad de propuesta, desde el sistema educativo, una visión de la educación y de los aprendizajes que conecte a las nuevas generaciones con un futuro que les sea propio. Esta tamaña tarea requiere un renovado consenso social (Labate, 2021) que, en un Estado efectivamente garante del derecho a la educación como bien común, comprometa a instituciones y actores que reflejen la diversidad de sensibilidades y afiliaciones que anidan en la sociedad sin exclusión de naturaleza alguna. No todo es el currículo, pero sin su sustento no hay transformación profunda en los contenidos educativos ni tampoco en las maneras de enseñar, aprender y evaluar. Sabemos que transitar anodinamente, sin agenda y con cambios en los márgenes, llevaría a privar a las nuevas generaciones de un futuro mejor y sostenible.

10. Sobre la inclusión en educación

La discusión en torno a la inclusión adquiere un renovado impulso a la luz de los desafíos que plantea la transformación de la educación y del sistema educativo en la era pospandemia. Ciertamente, las implicancias y consecuencias del COVID-19 revelan la multidimensionalidad, la crudeza y la permanencia de situaciones de vulnerabilidad, ante las cuales los sistemas educativos necesitan profundizar en el concepto, los contenidos y los alcances de la inclusión con una visión de conjunto.

Precisamente para repensar la inclusión en educación, el 22 de junio pasado la sede central de la UNESCO, la Universidad

de Manchester y la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE-UNESCO) organizaron el webinario “Garantizar la enseñanza y el aprendizaje inclusivos para la recuperación educativa: Formas prácticas de avanzar”, con el objetivo de centrarse en “lo que se debe hacer para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de una manera inclusiva y en las contribuciones del personal docente a medida que las escuelas reabren” (UNESCO, 2021b). El debate se centra en cómo los educadores pueden ser empoderados, formados, apreciados y apoyados para incluir efectiva y genuinamente a cada alumno.

El webinario convocó a referentes y hacedores de la inclusión procedentes de distintas regiones, y se presentaron las experiencias que llevan a cabo comprometidos educadores de países tan diversos como Bangladesh, Chile, Marruecos, Reino Unido, Sudáfrica y Zambia. Ciertamente, el intercambio a escala mundial entre educadores estimula un multilateralismo enfocado en la búsqueda de respuestas comunes a problemáticas universales, a sabiendas de que la educación es una permanente y progresiva construcción colectiva que congenia miradas globales y abiertas con respuestas localmente pertinentes y sostenibles.

El común denominador de todas las presentaciones fue la fuerte adhesión al principio “todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual”, que es el buque insignia del documento de política *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, producido por la UNESCO (2017). La inclusión implica esencialmente la remoción de barreras dentro y fuera de los sistemas educativos para que sea posible darle a cada alumno una oportunidad real de educarse y de aprender.

Los educadores de los seis países mencionados inventariaron las cuestiones esenciales que nos deben importar para avanzar hacia mayores niveles de inclusión. Por un lado, se hizo mención a los alumnos, a los educadores, a las comunidades, a las familias y a los centros educativos; por otro, a la

colaboración, la creatividad, la contextualización y las redes/comunidades de práctica. Por cierto, sigue siendo un desafío central cómo se conectan estas preocupaciones bajo una visión sistémica que tenga sentido y relevancia.

Precisamente, la pandemia visibiliza aún más las limitaciones de enfoques fragmentados que priorizan un actor, una institución, un tema o un enfoque como un caprichoso intento de delimitar un campo de intervención o de acción aislado del efecto de otros factores. Difícilmente se logre una genuina inclusión de cada alumno si a la vez no se repara, por ejemplo, en conocer en profundidad cómo los educadores entienden, actúan y se responsabilizan frente a desafíos en torno a la inclusión. O bien cómo las familias reaccionan ante la posibilidad de que sus hijos aprendan en aulas con una composición heterogénea de alumnos en perfiles, capacidades y contextos.

Las presentaciones realizadas por los especialistas en inclusión nos permiten identificar seis ideas fuerza que pueden contribuir a reposicionar la educación inclusiva como el espíritu y la materia de la educación y de los sistemas educativos. La referencia a inclusión implica entenderla en una doble dimensión: la inclusión en educación y sus sinergias con la inclusión cultural y social, y la educación inclusiva como estrategia transversal —institucional, curricular, pedagógica y docente— del sistema educativo en su conjunto. Veamos cada una de estas ideas fuerza.

La primera reafirma que la inclusión implica la personalización de la educación para atender precisamente a las múltiples caras de la diversidad, que es a la vez individual, cultural, social e identitaria, entre otras dimensiones fundamentales. La personalización de la educación no implica el aislamiento del alumno de los espacios colectivos de aprendizaje, sino reconocer sus expectativas y necesidades específicas de aprendizaje, que pueden apuntalarse en los espacios

presenciales y virtuales del aula mediante un repertorio de actividades individuales y grupales sincrónicas y asincrónicas. Asimismo, la personalización se inscribe en objetivos universales de formación para todos los alumnos, que son precisamente garantía de una educación sustentada en igualdad de sentido y proyección y que fortalecen su entendimiento como bien común.

La segunda de las ideas fuerza abona en favor de un currículo inclusivo, empático y participativo, que en definitiva es la manera de darle sentido, contenido y sostenibilidad a la formación de las nuevas generaciones a la luz de imaginarios que reflejen ideales y aspiraciones de la sociedad en su conjunto. Los expertos remarcaron que el currículo debe, por un lado, conectar con la participación plural y abierta de diversidad de actores e instituciones y promoverla como sostén insoslayable de su legitimidad, y, por otro, ser amigable, cercano e inclusivo respecto a las preocupaciones de educadores y alumnos. Un currículo inclusivo empodera a los educadores para que asuman su cuota parte de responsabilidad en su diseño, desarrollo y concreción, mientras que, a la vez, confiere protagonismo y responsabilidad a los alumnos en el armado y el desarrollo de su ruterio personalizado de formación.

La tercera de las ideas fuerza se relaciona con la apropiación de la tecnología como recurso comunitario que permite, por un lado, conectar sensibilidades, ideas, temas, áreas de aprendizaje y disciplinas, y, por otro, fortalecer los lazos entre alumnos, educadores, familias y comunidades, mancomunados para democratizar y facilitar oportunidades y procesos de aprendizaje. El enfoque comunitario de la tecnología es un fuerte disparador para repensar los modos y las estrategias educativos desde centros con vocación de diálogo y de apertura a la sociedad, y, asimismo, considerar la diversidad de recursos tecnológicos que tienen sentido y

aceptación en cada contexto. La inclusión no solo supone el acceso indiferenciado a recursos tecnológicos, sino esencialmente encauzar las tecnologías en la dirección de promover las competencias de alumnos y educadores para que las usen de un modo proactivo, ingenioso y disruptivo, atendiendo a las especificidades de cada contexto.

La cuarta de las ideas fuerza enfatiza la relevancia que tienen el conocimiento, el aprendizaje, la colaboración, la confianza y la escucha entre pares —educadores y alumnos— para idear y sostener procesos y prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación inclusivos. Los pares pueden potenciarse mutuamente en el entendido de que todos necesitamos ser apuntalados y, a la vez, podemos ayudar a los demás. Las redes de centros educativos, las comunidades de práctica docente y el trabajo colaborativo entre alumnos para responder a desafíos globales y locales son algunos ejemplos destacables.

La quinta de las ideas fuerza, asociada a la anterior, implica la movilización horizontal de conocimientos e ideas que están en cada persona, pero que a menudo no se conocen ni se trabajan colectivamente. Una buena parte de las respuestas a los desafíos de la inclusión yace en visibilizar y promover la circulación de propuestas que no se socializan y que quedan en los confines del aula y de un educador en particular. A veces se dice que están en las mentes y en las prácticas de los educadores, pero no se documentan ni se comparten. El desafío parece residir en cómo los sistemas educativos alientan que el conocimiento navegue y fluya entre centros, educadores y alumnos, así como entre niveles, ofertas y ambientes de aprendizaje sin barreras.

Por ejemplo, el Partenariado por el Aprendizaje, enmarcado en la estrategia de recuperación educativa del distrito del Gran Manchester (Inglaterra; GMLP, 2021), implementa una estrategia colaborativa entre centros educativos basada en tres componentes: a) se forman tríos de escuelas entendi-

das como aprendices en la acción, que atienden poblaciones similares y que se localizan en diferentes zonas; b) cada trío comparte experiencias e ideas en línea sobre cómo mejorar la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos, y c) los resúmenes de prometedoras prácticas que emergen de los tríos son compartidos con otras escuelas por medio de encuentros presenciales y en línea.

La sexta de las ideas fuerza refiere a la transformación de los centros educativos intramuros, en espacios de formación a lo largo y ancho de toda la vida para facilitar oportunidades de aprendizaje desde cero hasta siempre. La inclusión se concibe como una dimensión societal comunitaria que facilita que las personas puedan formarse en diversidad de espacios y en todo momento, removiendo barreras y sin apriorismos sobre su potencial. Se sabe que incluir es apuntalar el potencial de excelencia de cada persona liberado de prejuicios.

Ya no sería solo la inclusión visualizada por niveles u ofertas o por accesibilidad, sino en términos de los objetivos, los procesos y los resultados de aprendizaje que marcan el ruterio personalizado de cada alumno entendido y valorizado como persona. La inclusión dejaría de tener un enfoque hegemónico categorial, bajo el amplio y muchas veces discriminatorio paraguas de las *necesidades educativas especiales*, para transformarse en una respuesta personalizada, humanizadora y respetuosa de cada persona como un ser especial, único e indivisible (Morin, 2020).

Las seis ideas fuerza esbozadas —inclusión como personalización, un currículo inclusivo empático y participativo, la tecnología como recurso comunitario, los aprendizajes entre pares, la movilización horizontal del conocimiento y de las ideas, y la visualización de los centros educativos como espacios de formación a lo largo de toda la vida— surgen de educadores que reflexionan sobre sus prácticas y aportan evidencia de cómo se puede avanzar en inclusión. La interrogante queda

planteada en torno a cómo los sistemas educativos se abren a estimular, documentar, compartir y escalar las iniciativas que se generan desde un abajo inquieto y propositivo.

11. Sobre la función inspectiva en el sistema educativo

Las propuestas educativas están mediadas por las oportunidades, las capacidades y los márgenes de maniobra que habilitan a los centros educativos para idearlas, desarrollarlas, evidenciarlas y asumir responsabilidades por su concreción. Naturalmente, los sistemas educativos muestran variaciones importantes en los grados de confianza y de autonomía que confieren a los centros educativos. No obstante, se reconoce que estos deben ser orientados, apuntalados y respaldados para dar sentido y contextualizar las propuestas del sistema educativo a las expectativas y realidades locales. En efecto, la educación es una permanente construcción glo-local que emana de la intersección dinámica entre una visión global de conjunto promovida por cada sistema educativo y las maneras concretas en que esta tiene validez para cada comunidad educativa en particular (Jonnaert, Depover & Malu, 2020; Jonnaert, 2021; Opertti, 2021). Ciertamente, son relaciones de ida y vuelta.

Uno de los componentes fundamentales que hacen a la calidad y al impacto del trabajo de cada centro educativo radica en cómo el sistema educativo lo orienta para que amplíe y mejore de manera continua las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje de cada alumno en los diversos espacios y ambientes de aprendizaje —presenciales, a distancia o crecientemente híbridos—. En particular, el rol que cumplen mandos medios altos del sistema educativo, tales como inspectores, supervisores o asesores pedagógicos, es clave para que dicha orientación se cristalice y tenga un impacto relevante y sostenido. Veamos algunos de los aspectos que

entendemos como fundamentales para fortalecer la función inspectiva desde una perspectiva comparada internacional.

Resulta interesante señalar que, por ejemplo, en los países europeos (Chantal, 2019), el abordaje de la inspección se encuadra, en general, en la intención de promover prácticas innovadoras con el objetivo de poner a trabajar ideas como procesos para fortalecer el bienestar y los aprendizajes de los alumnos. Esto es, la inspección es un componente esencial de los procesos de innovación que promueve el sistema educativo en diversos niveles y de manera transversal a ellos. Básicamente, las inspecciones se desarrollan según cuatro grandes criterios, a saber:

- establecer mecanismos para asegurar la calidad de los centros educativos, sobre la premisa de que asumen mayores niveles de autonomía y responsabilidad en cuanto a facilitar oportunidades y procesos de aprendizaje a todos los alumnos por igual;
- lograr un justo y convincente equilibrio entre las funciones de control y de orientación/apoyo a los centros educativos y a los educadores, así como entre el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas y el asesoramiento a tomadores de decisión en diversos niveles;
- poner el foco en la evaluación de prácticas de enseñanza basadas en la observación de clases, que complementa otros tipos de evaluación, y
- fortalecer las capacidades y el impacto del trabajo de los cuerpos inspectivos como evaluadores externos del sistema educativo.

Este conjunto de temas pauta la relevancia de la inspección como punto de intersección y de articulación entre diversos niveles de responsabilidad y actuación que tienen como foco al alumno a partir de la consideración en conjunto de la institución educativa, así como las prácticas curricula-

res, pedagógicas y docentes. Por ejemplo, en Escocia, la inspección y la escuela trabajan conjuntamente en la evaluación, con base en una serie de criterios comunicados de manera abierta y transparente a diversidad de instituciones y actores —los denominados *stakeholders*— antes de que la evaluación se lleve a cabo. Lo mismo sucede en Francia.

Todo el proceso de construcción y diálogo con los *stakeholders* tiene por objetivo arrojar luz sobre cuán buena es la escuela, en el entendido de que el proceso de mejora de la calidad es permanente e incluye las miradas de diversidad de actores. Por ejemplo, en Escocia (Education Scotland, 2020) los alumnos, padres/madres, personal del centro educativo y asociados son convocados por el director del centro a efectos de completar un cuestionario que tiene por objetivo recoger sus opiniones sobre el propio centro.

Asimismo, una visión de la función inspectiva más enfocada en aportar miradas e insumos para mejorar la calidad de los procesos educativos genera cambios en los sistemas educativos. Por ejemplo, en Inglaterra, la institución OFSTED (por sus siglas en inglés, Oficina para los Estándares en Educación) ha encarado una revisión de sus prácticas sobre la base de reconocer que el fuerte énfasis en *accountability* ha llevado a que lo que los alumnos aprenden constituya un objetivo secundario (Chantal, 2019). En gran medida, la máxima de enseñar para las pruebas, con sus consecuencias en reducir el currículo, a veces discrecionalmente, tiene un impacto negativo entre los alumnos de contextos sociales más vulnerables, así como entre aquellos que evidencian mayores dificultades de aprendizaje.

La toma de conciencia sobre situaciones como las de Inglaterra motiva un repienso del rol inspectivo, en el que se busca congeniar valores centrales, como el bienestar de los estudiantes, la *accountability* y la transparencia. No se trata de sustituir una función de evaluación por otra de orientación y

acompañamiento, sino de ampliar el marco de referencia para que ambos tipos de funciones se retroalimenten y potencien sus radios de acción e impactos.

Por su parte, Holanda y el condado de Flandes, en Bélgica, hacen hincapié en procesos que buscan fortalecer el diálogo profesional, el involucramiento de diversidad de *stakeholders* y la responsabilidad de los consejos escolares por la calidad de las escuelas (Chantal, 2019).

En efecto, una perspectiva comparada internacional nos permite identificar algunos de los roles fundamentales que una renovada concepción y práctica de inspección podría cumplir en el marco de un proceso de transformación educativa. Identificamos cinco aspectos que pueden informar un repienso del rol inspectivo.

En primer lugar, la inspección fortalece sus funciones de asesoramiento, supervisión y evaluación del centro educativo con el objetivo de: a) asegurar calidad y rendir cuentas públicas; b) promover el mejoramiento de las oportunidades, los procesos y los resultados educativos, y c) informar sobre el desarrollo de la política educativa y de las prácticas. Es decir, la inspección tiene su foco en el centro educativo considerado en su conjunto. El sentido, el contenido y las implicancias de su actuación involucran a diversos estamentos del sistema educativo, así como a múltiples *stakeholders* de dentro y fuera de él.

En segundo lugar, la inspección se asienta en una cultura profesional colegiada que promueve la capacidad de escucha, el diálogo franco y el intercambio productivo con los diversos actores del centro educativo, así como genera espacios y oportunidades para aprender unos de otros e implementar agendas compartidas y apropiadas para profundizar y mejorar las propuestas educativas. Una praxis profesional, reconocida, jerarquizada, apuntalada y evaluada sustenta el trabajo inspectivo. Por ejemplo, la promoción del trabajo de

inspectores en comunidades de práctica a través de las cuales producen, comparten y discuten sobre sus experiencias puede potenciar una cultura de colaboración entre pares con efectos altamente positivos.

En tercer lugar, el rol y la función de la inspección se encuadran y se alinean con las orientaciones, los objetivos, las metas, las estrategias y los instrumentos de la política educativa vigente. El propósito de la inspección es orientar, evaluar y evidenciar avances, cuellos de botella y desafíos pendientes a la luz de una visión sistémica e integral de la calidad de la educación, que es compartida por el sistema educativo en su conjunto y es el punto de referencia para orientar, supervisar y evaluar al centro. Por visión sistémica entendemos identificar, establecer sinergias e integrar multiplicidad de condiciones, insumos y procesos educativos que tienen como foco apuntalar, concretar y evidenciar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos por igual.

En cuarto lugar, complementariamente a la función inspectiva —orientación, supervisión y evaluación—, se promueve la autoevaluación de los centros educativos, liderada por los directores, que involucra al equipo de dirección, los docentes y demás personal del centro educativo, alumnos, familias y comunidades. La autoevaluación se sustenta en un proceso de reflexión y de construcción colectiva sobre el mejoramiento de la propuesta educativa y sus resultados; involucra al centro educativo en su conjunto y es, asimismo, referenciada por la visión y los marcos educativos nacionales. Por ejemplo, en Escocia (2015), tres preguntas orientan la autoevaluación de centro educativo, a saber: ¿cómo estamos haciendo?, ¿cómo podemos conocer? y ¿qué es lo que vamos a hacer ahora?

Cabe enfatizar que la inspección externa y la autoevaluación van de la mano, mancomunados en el objetivo de mejo-

rar la calidad de la educación y enmarcados en una visión compartida sobre los para qué y en qué educar y aprender, y cómo hacerlo. La unicidad y la robustez del sistema educativo en sus propósitos y estrategias es garante del funcionamiento efectivo de un modelo comprensivo de evaluación.

Por último, la supervisión y la autoevaluación del centro educativo requieren un sistema integrado de información que produzca, triangule y disemine fuentes de información y evidencias para abrigar una visión de conjunto, pero, asimismo, desagregada por las diversas dimensiones que hacen a la calidad de la propuesta educativa en su desarrollo y resultados.

Resulta primordial que una unidad dentro del sistema educativo sea el pivote que oriente, regule y dé seguimiento al sistema de información que nutre la supervisión y la autoevaluación. En el marco de un sistema educativo que rinde cuenta de sus iniciativas y actuaciones a la ciudadanía y a la sociedad en su conjunto, la calidad de la información que se produce, transparenta, difunde y discute con diversos *stakeholders* resulta clave.

Entendemos que la transformación de la educación tendría que sustentarse en una mirada sistémica, punzante, futurística y componedora para contribuir efectivamente a cimentar una sociedad genuina en oportunidades.

CAPÍTULO VIII

Sobre la transformación de la educación en Uruguay

1. El legado del profesor Rama de cara a forjar el porvenir

Una de las características salientes de los visionarios es su capacidad de imaginar y forjar el porvenir. El profesor Germán Rama lo fue por excelencia, ya que tuvo el coraje, la determinación, las ideas y la capacidad de concretar ideales y aspiraciones que ligaban la impronta social que ha caracterizado al Uruguay como sociedad de oportunidades con la tentativa de desarrollar imaginarios de sociedad y educativos inclusivos que se anticipaban a las necesidades del futuro. Su extensa y destacada trayectoria como académico e investigador, así como de prestigioso funcionario internacional y nacional de alto rango, dan cuenta de su doble condición de lúcido y provocador analista y de inquieto generador e implementador de iniciativas de alto voltaje. Rama nos ha recordado siempre el valor que tienen las ideas para que una sociedad se dé generosamente la oportunidad de progresar.

Sin hacer mediamente justicia a la trayectoria y obra del profesor Germán Rama, nos centraremos en destacar cinco aspectos implicados en su condición de artífice y gestor de política pública enmarcadas en las tradiciones socialdemócratas y de Estado garante que singularizan al Uruguay desde hace largo tiempo.

En primer lugar, por lo menos tres atributos explican en buena medida que el proceso de reforma integral liderado por Rama sea visto como el más robusto y profundo que ha tenido el país desde el retorno a la democracia en 1985 (Opertti, 2005). Estos atributos podrían resumirse en:

1. Un conjunto articulado de ideas fuerza de cambio sustentadas en una mirada de educación comparada, abierta al mundo y fundada en las evidencias de los informes realizados en el marco de los acuerdos de cooperación entre ANEP y CEPAL, acerca de los perfiles sociales e institucionales y de los niveles de aprendizaje alcanzados en la enseñanza primaria, el ciclo básico y el bachillerato (ANEP, CEPAL, 1990; 1991; 1992; 1994). Cabe destacar que el CODICEN que precedió a Rama, dirigido por el doctor Juan Gabito Zóboli, alentó este tipo de estudios señalando que aportan “una información imprescindible sobre los logros y los problemas de la educación” (Opertti, 2005). Es un buen ejemplo de política de Estado orientada a promover y dar continuidad a estudios y evaluaciones que posteriormente se consolidaron con la participación de Uruguay en las evaluaciones PISA desde 2003 en adelante y de manera ininterrumpida bajo administraciones de gobierno de signo político distinto (véase el capítulo III, “Echar luz sobre PISA”).
2. La capacidad de convocar y formar rápidamente equipos profesionales sólidos y plurales en su composición político-ideológica, los cuales, imbuidos de un genuino espíritu de cambio y de adhesión a la idea de un Estado garante y facilitador de oportunidades educativas para todos por igual, contribuyeron a liderar y gestionar el cambio en los diferentes niveles y estamentos del sistema educativo. Rama hizo honor al precepto de que importa mucho más saber hacia dónde uno va, en propósitos y rúters, que de dónde viene. No indagaba sobre el color político del personal que reclutaba o que ya figuraba antes de su gestión en los cuadros de la administración, sino que tenía en cuenta su compromiso, su excelencia y su capacidad de contribuir al cambio. Formó parte de una tríada que congeniaba legitimidad

política, solvencia profesional y reconocimiento docente, integrada por el doctor Claudio Williman, referente del Partido Nacional con destacada trayectoria universitaria en cargos docentes, y la profesora Carmen Tornarí, de extracción de izquierda, con extensa trayectoria docente y de activa participación en las Asambleas Técnico-Docentes (ATD).

3. El respaldo político sostenido y sin fisuras del expresidente Julio María Sanguinetti (períodos de gobierno 1985-1990 y 1995-2000) a la concepción y la gestión del cambio impulsado por Rama, que entendió la reforma educativa como la reivindicación del Estado benefactor (Opertti, 1997). Asimismo, cabe destacar que el respaldo a la reforma fue en extremo amplio, ejemplificado por el hecho de que la venia de designación de Rama como director nacional de Educación Pública (ANEP) tuvo 28 votos en 31 (todos los senadores de los Partidos Colorado, Nacional y el Nuevo Espacio, así como siete de los nueve senadores del Frente Amplio). Por otra parte, es de resaltar que, en su condición de candidatos a la presidencia en la elección nacional de 1994, el doctor Julio María Sanguinetti (Partido Colorado) y el doctor Alberto Volonté (Partido Nacional) manifestaron la voluntad de designar al profesor Rama como director nacional de Educación Pública (ANEP).

En segundo lugar, los avances registrados bajo la administración Rama evidenciaron que es posible armonizar equidad social y calidad de la educación en la ideación y concreción de las políticas públicas. Algunos ejemplos destacables son:

- la universalización de la educación inicial en las edades de cuatro y cinco años (se pasó de una matrícula de 46.618

en 1995 a 87.607 en el 2000), con una fuerte incidencia en los quintiles de más bajos ingresos;

- la universalización del acceso a la educación media a través de la diversificación de la oferta y con soporte en una reforma curricular y pedagógica, así como ampliando su extensión a todo el país (por ejemplo, escuelas rurales que incorporaron los grados 7 al 9 y que obtuvieron en general resultados en retención y adquisición de aprendizajes por demás promisorios);
- la creación de seis Centros Regionales de Profesores (CERP), sustentados en una educación de tiempo completo de avanzada y con un sistema de becas de soporte, que ampliaron las oportunidades de estudiar para jóvenes del interior del país y contribuyeron a profesionalizar la formación docente;
- la aceleración de la puesta en marcha del modelo de escuela de tiempo completo basado en un enfoque socio-pedagógico que valoriza la educación como política ciudadana, social y comunitaria;
- la implementación de los bachilleratos tecnológicos en la esfera de la educación técnica, orientados a fortalecer la excelencia de los recursos humanos vinculados al agro, la industria y los servicios, y con una mirada en las necesidades de desarrollo del país;
- nuevas formas de organizar y jerarquizar los conocimientos principalmente a nivel de la educación media (Ciclo Básico) con el objetivo que los alumnos tengan una visión más de conjunto y actualizada del mundo, así como de sus oportunidades de desarrollo individual y colectivo; y
- mejoras significativas en los niveles de aprendizaje principalmente en lengua materna y en matemática entre las escuelas de contexto crítico (ANEP-CODICEN, MECAEP, 2002; ANEP-CODICEN, MEMFOD, 2003; ANEP, 2000; Opertti, 2005).

En tercer lugar, Rama tenía claro que la reforma educativa debía extenderse más allá de su administración, por lo que generó las condiciones requeridas para su sostenibilidad y expansión. Algunas de las principales políticas y programas educativos que impulsó se mantuvieron hasta hoy, tales como la universalización de la educación inicial y la expansión de las escuelas de tiempo completo. Otras fueron desnaturalizadas en sus propósitos y alcances; es el caso de los CERP, así como la concentración de cargos y horas docentes en los centros educativos. Más allá de estas situaciones en las que primaron el *no hacer olas* o lo *políticamente correcto*, una de las principales lecciones aprendidas radica en que un proceso reformista no puede estar solamente respaldado en un liderazgo, por más fuerte y convincente que este sea. Se requiere elencos confiables y comprometidos que renueven y consoliden el impulso reformista inicial, así como también ser receptivo a continuidades y cambios desde una perspectiva de progreso.

También devela las debilidades del sistema político, y de gobiernos sucesivos de diferente signo, en cuanto a no agendar con suficiente claridad y robustez a la educación como política pública de largo aliento. Quizás también a Rama lo absorbió su deseo de dejar todo planificado y *atado*, sin acaso reparar lo suficiente en que, para esto finalmente ocurra, se requieren tanto liderazgos convincentes y visionarios, como aquel del que hizo gala, como procesos aceitados, inclusivos y componedores, que constituyeron una de sus asignaturas pendientes más significativas.

Se le demandó a Rama —y con razón, creo— mayor flexibilidad y capacidad de escucha, para abrirse a otras posturas y dialogar más abiertamente con diversidad de instituciones y actores, incluidos los alumnos como sujetos activos de aprendizaje, así como con las representaciones docentes y gremiales. Sin embargo, Rama incorporó gente

de los más variados *pelos* en el equipo de gobierno y en la gestión de la educación, y convocó a actores e instituciones de dentro y fuera del sistema educativo para fortalecer, por ejemplo, las relaciones entre la educación, la tecnología y el mundo productivo. Su incesante trajinar fue fiel reflejo de las complejidades y contradicciones que animan los procesos de cambio y, en particular, a quienes los lideran.

Asimismo, no olvidemos que Rama fue combatido a derecha y a izquierda, y muchas veces fue blanco de comentarios injustos y de descalificaciones impropias. Quizás el mayor agravio a su persona y a lo que representaba como estandarte del Estado social fue hablar de “reforma ramera”, “neoliberal” o “privatista”. La vocación de hombre de Estado de Rama era una de sus notas salientes.

En cuarto lugar, cabe una apreciación más general sobre la sociedad uruguaya y, en especial, sobre cuánto sopesamos efectivamente el compromiso, el talento y la sabiduría que con el tiempo se acumulan como activos país. Mas allá de posturas ideológicas y de banderías políticas, parecería claro que a Rama no se lo consideró a cabalidad como un ciudadano y un educador ilustre, a quien se debía por lo menos consultar a la hora de pensar la educación del presente y el futuro en sucesivas administraciones de gobierno. Su condición de “políticamente incorrecto” lo “proscribió” en cierta medida en democracia, sobre todo a la luz de visiones monolíticas y de pensamiento único, así como de cierta comodidad de algunos jerarcas de turno en cuanto a evitar a los “polémicos” que nos desafían a pensar profundamente e interpelan lo *light* o, si se quiere, lo licuado.

En quinto y último lugar, Rama nos conecta al presente y al futuro de nuestro país, donde ciframos la esperanza de estar en los prolegómenos de un proceso de transformación educativa de similar calibre, en su alcance e impacto, que el que él lideró. Por supuesto que los contextos, las circunstan-

cias, los contenidos, las estrategias, los instrumentos y los recursos son otros, pero sí existe el propósito compartido y el desafío de reimaginarse el Uruguay como una sociedad de oportunidades justas e inclusivas para cada persona, sin importar orígenes y afiliaciones.

La transformación en diferentes tiempos históricos sigue teniendo un rasgo común, que consiste en asumir el reto de fortalecer el Estado garante, protector de los más desamparados y generador de oportunidades, que, en un marco de renovados diálogos y construcciones con la diversidad de credos que anidan en la sociedad, cimente una política pública de largo aliento. No se trata de alimentar el estadocentrismo, sino de abrigar una visión estratégica de país liderada por un Estado garante y estrategia en canal abierto con la sociedad.

Claro está que como país tenemos otros desafíos que debemos asumir en los tiempos de transformación educativa pospandemia, pero el calibre de la respuesta que se les puede dar sigue siendo de igual profundidad y alcance que en tiempos pasados. Quizás la universalización de la educación inicial focalizada en 4 y 5 años, que ideó Rama para fortalecer el bienestar integral del infante, cimentar aprendizajes y contrarrestar la reproducción biológica y social de la pobreza en los hogares, pueda ser reposicionada como una política social integral de infancia de 0 a 6 años, aunando lo público y lo privado, lo formal y lo no formal, lo presencial y lo virtual.

O bien tal vez nos atrevamos a enmarcar la escuela de tiempo completo en una educación básica de 4 a 14 años que contribuya a asegurar la continuidad, la fluidez y la completitud de los aprendizajes entre niveles. O bien valoricemos los bachilleratos tecnológicos como uno de los soportes de una educación de adolescentes y jóvenes donde se integran conocimientos y competencias de la educación secundaria y técnico-profesional para abordar múltiples desafíos individuales y colectivos en un mundo permeado por cambios disruptivos.

En resumidas cuentas, el legado de Rama es una referencia ineludible y un fuerte llamador a forjar el porvenir sin que nos tiemble el pulso. Es perentorio idear el mañana porque, si no transformamos la educación, dejamos precisamente sin un porvenir venturoso a las generaciones más jóvenes.

2. Educación 2021: transformación

Ciertamente vivimos un período de inflexión de la historia de la humanidad donde no solo se están encarando las adversidades de la coyuntura, sino también reimaginando y cimentando un futuro mejor, justo y sostenible. Es de esperar que los países que tengan mayores grados de determinación, liderazgo y volumen programático para conciliar ambos desafíos estarán en mejores condiciones para enfrentar efectivamente un futuro que nos interpela en todos los órdenes individuales y colectivos de la vida.

Particularmente en educación, se observa a escala mundial una creciente toma de conciencia y primeras acciones para reimaginar la educación como dimensión y eje insoslayable de un futuro cualitativamente distinto del actual (UNESCO, 2020; Opertti, 2021). Es interesante constatar que este movimiento incipiente en favor de la transformación de la educación es un asunto universal que involucra a todos los países, incluso a aquellos que registran altos desempeños educativos en diversas áreas del saber entre el conjunto de los alumnos sin mayores brechas sociales y culturales. Más allá de estas valoraciones, se percibe que la educación anterior al COVID-19 estaba, en gran medida, reproduciendo un cuadro de valores, actitudes, competencias y conocimientos que consideran el futuro como una extensión del presente, sin analizarlo en profundidad.

Los países que se aboquen de lleno a repensar la educación para fortalecer imaginarios de sociedad más

inclusivos, justos y sostenibles serán los que seguramente estén liderando el mundo en un futuro no tan lejano, en la generación de ideas, conocimientos, emprendimientos y realizaciones para mejores y más equitativas oportunidades de vida. Inversamente, aquellos países que se queden, por así decirlo, atrapados en la respuesta a los efectos devastadores de la pandemia, sin idear el día después, van a privar seguramente a las nuevas generaciones de un futuro de oportunidades.

El 2021 va a ser indicativo de cuál es el camino que efectivamente adopta el Uruguay respecto a la educación. La transformación como ideal y concepto es una promesa del presente gobierno. En tal sentido, el documento *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*, de la ANEP (2020), esboza una intención de transformación destacable.

La transformación, entendida en un sentido sistémico y holístico, presenta cuatro puntas posibles para su abordaje abierto al debate y al afinamiento de ideas. Huelga decir que en educación no hay soluciones tajantes prescriptivas ni pensamientos únicos. La evidencia mundial comparada muestra la conveniencia de contar con procesos permanentes, en clave de progreso, para generar, experimentar, escalar y evidenciar propuestas asentadas en una visión de conjunto de la educación y de los sistemas educativos.

La primera punta refiere a un necesario y saludable compromiso anterior al COVID-19 donde el conjunto del sistema político, así como un número significativo de instituciones y actores, marcaban la perentoriedad de una transformación de la educación en clave de política pública de largo aliento y que se pudiera plasmar en un acuerdo interpartidario de amplia base. Se planteaba como un ejemplo de esa urgencia que el Uruguay, con los altos niveles de exclusión social y cultural registrados en la educación media, no configura una sociedad viable en términos de cualquier indicador que dé

cuenta de justas oportunidades, cercanías sociales y alta calificación de sus recursos humanos (EDUY21, 2018).

Pero cabe también recordar que el cambio fue alimentado por diversas instituciones de la sociedad civil que entienden necesario incidir para que se asuma una agenda de transformación. Precisamente, entre otras, EDUY21, como espacio plural de debate de ideas y propuestas, vino no solo a interperlar, en un sentido positivo, al sistema político, de posicionar la educación como tema país, sino que también planteó una propuesta de cambio educativo integral y profunda plasmada en el documento *Libro abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo* (EDUY21, 2018), presentado en un colmado Salón de los Pasos Perdidos el 16 de mayo del 2018.

Los planteamientos de EDUY21 fueron recibidos con entusiasmo y expectativa por diversidad de actores e instituciones; más aún, se destacó la manera de gestar una propuesta que, sustentada en un crisol de afiliaciones, tradiciones y profesiones, se edifica sobre la unidad de propósito en transformar la educación. El propio presidente de la República, Luis Lacalle Pou, dijo en su momento, en su condición de líder partidario, que EDUY21 es un modelo que habría que expandir como surtidor de ideas y de generación de consensos en otras áreas vitales para el desarrollo del país.

La segunda punta refiere a que los efectos del COVID-19 han visibilizado y mostrado la crudeza de las disfuncionalidades y paradojas de un sistema educativo que opera por fragmentos. Por un lado, una de las mayores disfuncionalidades históricas del sistema educativo radica en la ausencia de continuidad en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de un nivel a otro, así como entre áreas de aprendizaje y disciplinas, en las pedagogías desarrolladas y en las maneras de encarar la docencia.

Por otro lado, una dura paradoja revela, una vez más, que los cambios marginales no modifican el cerno de los sistemas

educativos. Mientras los avances formidables que ha registrado el Plan Ceibal en cuanto a entender la tecnología como oportunidad, recurso y proceso de aprendizaje (Plan Ceibal, 2009; Cobo & Montaldo, 2018) permitieron atemperar los efectos de la falta o limitación de la presencialidad, paralelamente desnudaron a un sistema educativo, que, en sus grandes trazados, sigue funcionando como si la tecnología fuera un agregado a la educación, que no requiere modificar sus *modus vivendi* y *operandi*.

A la luz de lo señalado, nos parece necesario avanzar en una revisión profunda de los ciclos educativos articulados sobre oportunidades más amplias de enseñar y de aprender. Esto, por un lado, implicaría que, coordinada con una política social de infancia de 0 a 6 años, se promoviera una educación básica que entre las edades de 4 y 14 años, y según diversidad de modelos, asegurara la continuidad, la fluidez y la completitud de los aprendizajes de cada alumno, y, por otro lado, una educación de adolescentes y jóvenes de 15 a 18 que integrara piezas de conocimiento, así como múltiples experiencias de aprendizaje, que le permitieran al alumno entender y responder a la complejidad de sus desafíos presentes y futuros. Estos nuevos ciclos educativos se sustentarían en modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los que las formaciones presenciales y a distancia se integrarían como espacios complementarios, asumiendo que podemos aprender en todo momento y en diversidad de espacios, sin umbrales ni fronteras.

Una tercera punta refiere a tener claridad de pensamiento y de acción en cuanto a que la vulnerabilidad de los alumnos resulta de la intersección de factores culturales, sociales, económicos, familiares y personales, así como propiamente educativos. Se necesita idear una nueva generación de políticas sociales y educativas que, sustentada en un marco conceptual unitario, incida efectivamente en dos planos complemen-

tarios. Por un lado, mejorar sensiblemente el acceso de los hogares y las familias a conectividad, plataformas y recursos educativos, así como ampliarlo y coordinarlo con espacios comunitarios, con foco en los grupos más vulnerables. Por otro, facilitar a cada alumno oportunidades efectivas de aprender en espacios presenciales y a distancia a medida de sus necesidades y con soporte en el aprendizaje entre pares, la retroalimentación docente de calidad a partir de sus producciones y el apoyo en la inteligencia artificial para acrecentar las oportunidades y los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Asimismo, se necesita profundizar en las redes de desarrollo y protección social en el ámbito de los centros educativos, con sólida evidencia acerca de los impactos de los programas sociales y dirigiendo los esfuerzos hacia los sectores más vulnerables. Tenemos un deber serio de larga data en no disponer de estudios longitudinales de cohortes de alumnos que permitan apreciar los impactos de programas educativos en su bienestar y desarrollo.

Por otra parte, la vulnerabilidad tiene una clara dimensión educativa que se refleja en propuestas curriculares, pedagógicas y docentes que no conectan con el alumno ni le proporcionan los marcos de referencias e instrumentales requeridos para enfrentar cambios disruptivos que son moneda corriente. Quizás la mayor de las vulnerabilidades educativas resida en que al sistema político y educativo le cuesta entender la relevancia de preguntarse qué tipo de educación y sistema educativo se requiere para qué imaginarios de sociedad, ciudadanía y persona. Es necesario generar un diálogo plural y propositivo sobre este tipo de interrogantes.

Una cuarta y última punta alude a que todos los actores de alguna manera vinculados a la educación son diferentes, en su forma de ver y sentir las cosas, de como eran antes del COVID-19. De hecho, todos hemos cambiado. Se está ante un

proceso promisorio de reconfiguración de roles de alumnos, educadores, familias y comunidades que es quizás la palanca más importante para encarar la transformación educativa. Esto implicaría varios aspectos interrelacionados.

Por un lado, plasmar una concepción de formación a lo largo y ancho de toda la vida que contribuya a que madres/padres estén en mejores condiciones para apoyar a sus hijos, incluso asumiendo responsabilidades como *coaches* del aprendizaje. Por otro, transformar el dinamismo que se ha generado en los centros educativos —donde los educadores idean respuestas ingeniosas frente a los impactos del COVID-19 y los alumnos ensayan nuevas formas de aprender y de adquirir competencias y conocimientos— en un nuevo ordenamiento normativo y operativo que otorgue a los centros educativos mayores capacidades, garantías y recursos para innovar.

La localización de la educación en cada contexto se ha visto reforzada, en gran medida, por la vía de los hechos, aun a pesar de las rigideces del sistema educativo. Tenemos ahora la oportunidad de dejar que la imaginación y la creatividad vuelen aún más en educadores y alumnos, si nos atrevemos a transitar hacia una educación que garantice objetivos universales y recorridos a medida localizados en cada centro educativo.

En resumidas cuentas, la transformación educativa 2021 podría nutrirse de cuatro estrategias posibles, a saber: a) revitalizar la propuesta pre-COVID-19 de un acuerdo educativo profundo de amplia base; b) idear nuevos ciclos educativos sustentados en modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; c) fortalecer un abordaje integral de las vulnerabilidades de los alumnos, y d) empoderar a los centros educativos para un liderazgo a escala local sustentado en la participación activa de educadores y alumnos.

3. Educación básica 4-14 años

Renovados formatos educativos articulados en torno a la continuidad, la fluidez y la completitud de los aprendizajes entre los 4 y los 14 años permitirían reordenar la educación y el sistema educativo en función de priorizar las necesidades de los alumnos por encima de todo. Toca al sistema educativo entenderlas y responder a ellas, y no al alumno ser la víctima de sistemas fragmentados y sin vocación unitaria en propósitos educativos compartidos. Identificamos cinco aspectos que fundamentan la propuesta de una educación básica de 4 a 14 años.

En primer lugar, la evidencia mundial de educación comparada (Opertti, 2019) ilustra sobre las ventajas que presentan los ciclos educativos compactos para entender y posicionar al alumno como un ser singular, que aprende más y mejor cuando se lo considera unitariamente en la progresión de sus aprendizajes. Existen diversas maneras de plasmar ciclos educativos compactos, siempre y cuando se respete el principio fundamental de priorizar la progresividad y el apuntalamiento de los aprendizajes de cada alumno. Necesariamente esto implica remover barreras institucionales, curriculares, pedagógicas y docentes entre los niveles, que perjudican las oportunidades y los procesos de aprendizaje.

Una de las barreras más fuertes y que más penalizan a los grupos más vulnerables es que los tradicionales niveles de educación primaria, secundaria y técnico-profesional no comparten criterios e instrumentos sobre cómo enfocar las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones en lo que se denominan *alfabetizaciones fundamentales*. Estas se definen como las “habilidades requeridas para la vida cotidiana y que sustentan el aprendizaje” y comprenden “lengua materna, segundas lenguas, STEAM —Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemática— pensamiento computacional/ lenguaje de programación y comunicación, cultural, educa-

ción para la ciudadanía, ambiental y financiera, recreación y deportes” (EDUY21, 2018).

En similar línea de argumentación, EDUY21 planteó en el 2018, en el documento *Libro abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*, que “la disfuncionalidad del sistema educativo se refleja en la desarticulación institucional, curricular (incluida la evaluación), pedagógica y docente entre la educación primaria y media, por un lado, y al interior de la educación media, por otro. [...] También se refleja en la persistencia de estructuras curriculares sobrepobladas de contenidos, pero de poca profundidad”. Cabe señalar que el *Libro abierto* de EDUY21 condensa las opiniones de numerosos referentes, especialistas y hacedores de la educación que tienen como acervo común haber conocido, gestionado, experimentado y analizado las realidades de los centros educativos del país con mirada abierta al mundo.

En segundo lugar, la propuesta de transformación integral que propone EDUY21 se basa en la idea de transversalizar una visión educativa común a todos los niveles con un sentido claramente orientador y vinculante. En efecto, en el *Libro abierto*, EDUY21 propone implementar un marco curricular de 3 a 18 años estructurado “en torno a un conjunto de competencias que formen en valores, determinación personal, conocimientos, capacidades y actitudes para abordar diversos desafíos de la vida como persona, ciudadano, trabajador e integrante de la sociedad. [...] Precisamente, la existencia de un marco curricular unitario opera como garante de una educación básica de 4 a 14 años, así como de una educación de adolescentes y jóvenes de 15 a 18, sin interrupciones ni cambios de dirección por niveles o docencia” (EDUY21, 2018).

En efecto, la propuesta de educación básica 4-14 implica entrelazar una serie de dimensiones. Primeramente, tener claridad de pensamiento y de acción en cuanto a que dicha propuesta implica una revisión profunda del para qué y en qué educar, aprender y evaluar. Esto implica conceptualizar,

acordar e implementar el imaginario de sociedad y educativo que sostiene la formación de las nuevas generaciones, que es aún más necesario en el contexto de la educación pos-COVID-19. Si no se asume la revisión curricular como condición insoslayable de la transformación, se daría por supuesto que los contenidos educativos actuales son, a grandes rasgos, los adecuados para ayudar a garantizar la sostenibilidad de las nuevas generaciones en el futuro.

Asimismo, y a partir de la revisión curricular, se tendría que idear un abanico de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que conecten los contenidos renovados con las necesidades de aprendizaje de cada alumno. En tal sentido, los modos híbridos educativos, que se basan en la complementariedad entre las formaciones presencial y a distancia, son una vía privilegiada para ayudar a sustanciar y dar seguimiento a cada alumno en la evolución de sus aprendizajes. Se busca plasmar la idea de un currículo personalizado a medida de cada alumno.

En tercer lugar, una educación básica 4-14 no implica un modelo único, y menos aún prescriptivo. Constituye un marco de referencia y una ventana de oportunidades para idear diversas maneras de concretarla atendiendo a la especificidad de los contextos culturales, sociales y locales. Una de las cuestiones fundamentales radica en aterrizar la propuesta educativa sin perder de vista objetivos universales comunes a los diferentes modelos.

Una educación básica 4-14 puede plasmarse a través de escuelas de tiempo completo y escuelas rurales, así como en redes de centros de educación primaria, secundaria y técnica. Se trata de posicionar y jerarquizar las tradiciones culturales y educativas de los diversos niveles a la luz de los desafíos que supone pensar en nuevos formatos educativos, más receptivos a las necesidades de los alumnos de cara al futuro y más atentos a sus procesos de aprendizaje, en un mundo

que demanda mayores capacidades de entrelazar saberes para un uso polivalente y dinámico.

En cuarto lugar, una educación básica 4-14 supone la revisión y profundización de las redes de protección social que permiten igualar en condiciones básicas e insoslayables para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje puedan concretarse. Esto implica, entre otros aspectos fundamentales, “asegurar el suministro del servicio de alimentación escolar, extendiéndose a la educación media básica, así como implementar mecanismos de seguimiento y de impacto del mismo en el bienestar integral del alumno”, según señala el documento entregado por EDUY21 al presidente de la República el 22 de diciembre del 2020 (véase el capítulo VIII, “Sobre la transformación de la educación en Uruguay”, punto 5, “Sobre las propuestas de EDUY21 en respuesta a los efectos e implicancias del COVID-19”).

En quinto lugar, una transformación integral de la educación, en la que pueda inscribirse la propuesta de una educación básica 4-14, supone un orden conceptual y una secuencia de procesos que requiere coherencia y progresión. Tal cual se ha señalado, primero es necesario definir de manera robusta y clara el para qué y en qué educar, aprender y evaluar, para luego desencadenar los procesos que llevan a conseguirlo efectivamente en el aula. Los instrumentos que pueden contribuir a sostener un cambio educativo de envergadura, tales como la extensión del tiempo pedagógico, la permanencia de los cuerpos directivos y docentes en los centros educativos por períodos prolongados y la implementación de proyectos interdisciplinarios que conecten saberes de diferentes disciplinas adquieren sentido en función de fines y contenidos educativos renovados. Los instrumentos por sí mismos no aseguran una transformación.

Las transformaciones integrales tienen un desafío mayor, que es la articulación y la secuencia de propuestas

de cambio que engloben al sistema educativo en su conjunto con experiencias acotadas en el universo de los centros. Esto implica que dichas propuestas se extiendan de manera progresiva y sostenible, atendiendo a la voluntad de los actores educativos, así como a la disponibilidad de recursos humanos, financieros y de gestión.

La propuesta de educación básica 4-14 implicaría cambios universales que incluirían, entre otras cosas, un nuevo currículo, así como alinear todas las piezas del sistema a su desarrollo y logro. Por ejemplo, esto supondría dotar de mayores márgenes de maniobra a los centros en aspectos vinculados a la gestión institucional y pedagógica, así como formar y apuntalar docentes para ciclos educativos integrados 4-14. También implicaría, como se señala en el *Libro abierto* (EDUY21, 2018), la conformación de una suerte de Agencia de Desarrollo y Evaluación Curricular y Pedagógica, transversal a la educación básica (4-14) y a la educación de adolescentes y jóvenes (15-18), donde inspectores y asesores pedagógicos de todos los niveles educativos trabajaran conjuntamente, aunando criterios e instrumentos en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en los diversos campos disciplinares.

Estas acciones universales son el cimiento necesario para que sea posible idear, desarrollar, evidenciar, evaluar y escalar diversos modelos de educación básica (4-14) involucrando a las comunidades locales en su gestación y desarrollo. Lo que se propone, en definitiva, es una combinación de acciones universales y focalizadas que coadyuven al logro de la transformación educativa. Se refuerzan mutuamente.

En resumidas cuentas, nos enfrentamos a lo que entendemos como una fuerte disyuntiva de política educativa como país. O bien apuntalamos propuestas de transformación que, inspiradas en una intención de cambio, mantienen, por las razones que sean, los formatos educativos estructurados por

los niveles tradicionales, o bien nos decidimos por renovados formatos que tienen como foco principal la secuenciación y la fluidez de los aprendizajes de los alumnos, y removemos las barreras que hoy impiden que así sea.

4. Educación de adolescentes y jóvenes 15-18 años

Complementariamente a una educación básica de 4 a 14 años que sustancie y confiera continuidad a los procesos de aprendizaje de los alumnos desde el nivel inicial hasta el medio básico, EDUY21 planteó en el 2018, en el documento *Libro abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*, la conveniencia de transitar hacia una educación de adolescentes y jóvenes de 15 a 18 años que integre y establezca sinergias entre la educación secundaria y la técnico-profesional. Veamos algunas de las razones de esta propuesta.

En primer lugar, la evidencia comparada mundial (EDUY21, 2018) señala con claridad que los sistemas educativos, en diversidad de contextos y con grados distintos de desarrollo, tienen mayor dificultad para conectar sus propuestas educativas con las expectativas, los intereses y las necesidades de los adolescentes y jóvenes. Se trata, pues, de una problemática universal. Parece costarles a los sistemas educativos visibilizar, entender, respetar y apoyar a los alumnos como personas singulares y únicas en esa etapa de la vida. En efecto, la diversidad individual es frecuentemente ignorada o subsumida en otros tipos de diversidades, como la social, la cultural y la identitaria, aun cuando lógicamente están entrelazadas. No se la percibe como fuente fundamental para personalizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación a medida de cada alumno.

En segundo lugar, la fragmentación de la educación media, que es una nota dominante de larga data en nuestro

sistema educativo, atenta contra una visión integral de la formación de la persona y del alumno. Esto ciertamente afecta las posibilidades de que los alumnos cuenten con marcos de referencia y con los instrumentos requeridos para responder competentemente frente a la magnitud y profundidad de sus desafíos presentes y futuros. Asimismo, se debe señalar que las lagunas y debilidades de la formación afectan el desarrollo sostenible y la competitividad del país.

Si el sistema educativo, cualquiera sea la razón que esgrima, no se abre a maneras diversas de conectar ideas fuerza, conocimientos y conceptos —los que permanecen muchas veces encajonados en los denominados *subsistemas*—, está hipotecando, por la vía de los hechos, el desarrollo de las nuevas generaciones. Las priva de una visión de conjunto sobre diversos fenómenos que hacen a la vida en sociedad. Cuánta creatividad, ingenio y capacidad de propuesta se pierden porque no se le permite al alumno tener voz en el armado de su propio currículo ni entrelazar áreas de formación. Con la actual organización del sistema educativo se está lesionado el derecho a la educación, a los aprendizajes y a los conocimientos.

A fin de avanzar en una formación integral de la persona y del alumno, EDUY21 propone en el *Libro abierto* cuatro bloques de competencias y conocimientos comunes a la educación básica (4-14 años) y de adolescentes y jóvenes (15-18 años), a saber:

- fortalecer el dominio de las alfabetizaciones entendidas como fundamentales, que abarcaría “lengua materna, segundas lenguas, STEAM —Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemática—, pensamiento computacional/ lenguaje de programación y comunicación, cultural, educación para la ciudadanía, ambiental y financiera, recreación y deportes”;

- incentivar el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y propositivo, la creatividad, la empatía, la resiliencia y el trabajo en equipo, así como el aprender a aprender, en el entendido de que estos atributos requieren como soporte insoslayable la libertad para idear, producir, compartir y discutir;
- promover la toma de conciencia y la responsabilidad individual y colectiva de apropiarse y liderar estilos de vida saludables, autónomos, solidarios y sustentables que permitan imaginarse y plasmar un futuro mejor para las nuevas generaciones, y
- reafirmar la condición de ciudadanos globales y locales asentada en una sólida conciencia democrática, de fortalecimiento de valores universales respetuosos de las diferencias y de los diferentes, y de apertura espiritual e intelectual al entendimiento entre civilizaciones, culturas y afiliaciones.

En tercer lugar, se requiere ampliar las oportunidades y los espacios de aprendizaje removiendo barreras entre lo formal y lo no formal, así como entre lo público y lo privado. En efecto, como se señala en el *Libro abierto* de EDUY21, “hay que partir de la base que no ha de ser solamente el centro educativo el que ofrezca el 100 % de lo que aprenden adolescentes y jóvenes; no solo es válido y formativo lo que propone el centro educativo”. Los espacios de formación pueden involucrar el trabajo en redes de liceos y escuelas técnicas, así como promover la participación de la sociedad civil, que en un marco regulatorio sólido y ágil de certificaciones permita al estudiante encontrar vías para canalizar sus inquietudes.

El traje o vestido a medida de la formación de cada estudiante combina, por un lado, una formación universal con foco en desarrollar los cuatro bloques de competencias y conocimientos mencionados, en una línea de continuidad y progresión con la educación básica, y, por otro lado, un centro

educativo capaz de ofrecer diversas opciones para que el propio estudiante pueda genuinamente elegir lo que quiere estudiar.

No habría trabas para que un alumno pudiera idear su propio *combo* de formación, que se integre, por ejemplo, por STEAM. Cuánta motivación, sensibilidad y talento se pierden al forzar al estudiante a elegir una opción en detrimento de otras que podrían ser lógicamente complementarias. Asimismo, para apoyar al estudiante en el uso meditado y responsable de su libertad de elección, resulta clave la figura del orientador o tutor pedagógico. Como se afirma en el *Libro abierto*, “es necesario descubrir las potencialidades, los gustos y las vocaciones para poder ayudar a cada alumno a elegir, a realizar y a validar sus créditos”.

En cuarto lugar, las condiciones relativamente favorables que presenta el país en términos de conectividad en hogares y centros educativos, en comparación con el resto de los países de América Latina y el Caribe (BID, 2020), así como la disponibilidad de plataformas, recursos y propuestas educativas, principalmente impulsadas y gestionadas por el Plan Ceibal, abona el camino para un uso proactivo de las tecnologías en apoyo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por un lado, se puede avanzar en modos educativos híbridos para diversificar las oportunidades y los espacios de aprendizaje. Por otro lado, el alumno podría acceder a un menú amplio de cursos virtuales que, surgidos de diversos ámbitos y debidamente certificados, amplíen sus oportunidades de elegir. Ciertamente, la virtualización en el marco de modos educativos híbridos podría constituirse en un factor de igualación de las oportunidades de formación de adolescentes y jóvenes con independencia de su localización.

En quinto lugar, la integración de la educación secundaria y técnico-profesional en aras de fortalecer una formación más comprehensiva de la persona y del alumno tendría un efecto potencialmente positivo de acercamiento y de colabo-

ración entre culturas institucionales, docentes y estudiantiles. Por ejemplo, los docentes podrían trabajar en comunidades de práctica para, entre otras cosas, compartir ideas y conocimientos, aprender de sus pares, retroalimentarse a partir de sus prácticas y ampliar el abanico de estrategias para lograr mayores niveles de confianza y de acercamiento con los alumnos.

En síntesis, la opción de transitar desde una educación de niveles —secundaria y técnico-profesional— a una de adolescentes y jóvenes implica un cambio profundo en la visión, en los contenidos y en las prácticas educativos. Se trata de entender y posicionar esencialmente al alumno como persona y sujeto de aprendizaje, así como priorizar una formación compacta, versátil e interconectada para poder entender y actuar competentemente frente a la escala de desafíos que adolescentes y jóvenes tendrán que abordar en diferentes, cambiantes, prometedores y complejos roles en un futuro no muy distante.

5. Sobre las propuestas de EDUY21 en respuesta a los efectos e implicancias del COVID-19

Ante la situación que está viviendo la sociedad uruguaya en su conjunto y especialmente la educación, EDUY21 asumió el compromiso de compartir una serie de consideraciones y propuestas. Un documento más extenso con estas propuestas fue presentado al presidente de la República el 22 de diciembre de 2020.

Demandas y desafíos de la educación

En abril de 2020, el Comité de los Derechos del Niño instó a los Estados a considerar los múltiples impactos sanitarios, educativos, económicos y recreativos del COVID-19. Asimismo, advirtió sobre que el aprendizaje en línea no implique

profundizar las desigualdades ni reemplazar la interacción alumno-maestro.

Por su parte, la Sociedad Uruguaya de Pediatría recomendó el regreso de niños y niñas a las clases presenciales, entendiendo que la escuela es un factor protector contra otros problemas de salud vinculados a aspectos emocionales, el trastorno del sueño o la obesidad.

Asimismo, UNICEF solicitó a los países realizar los mayores esfuerzos para el retorno de los niños, niñas y adolescentes a los centros educativos, atendiendo al impacto negativo que la inasistencia les ha causado en materia de salud física y mental, nutrición, seguridad y aprendizajes.

Es necesario también tener en cuenta la encuesta docente implementada en julio por la ANEP (2020), en la que se recogieron valoraciones centradas en el período de suspensión de las clases presenciales. De acuerdo con los maestros, solo el 50% de los alumnos participaron de manera activa en las propuestas educativas. Por su parte, los profesores identifican que en educación media el promedio de participación activa fue de un 49%.

La continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la pandemia enfrenta desafíos vinculados a las posibilidades de acceso y uso efectivo de las plataformas digitales, a la formación y el desarrollo profesional docente para el desempeño en entornos virtuales, al manejo de la complementariedad entre la presencialidad y la virtualidad, a las capacidades familiares para acompañar la educación a distancia, y a las estrategias de los centros educativos para ampliar la presencialidad movilizando instituciones y recursos comunitarios.

Educación presencial y transformación del sistema educativo

En EDUY21 entendemos que, en el marco del respeto y el

apego a las medidas sanitarias tomadas por las autoridades, es imprescindible avanzar hacia la plena presencialidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los centros educativos de educación formal. Esto se fundamenta en una serie de razones, a saber:

- la necesidad de asegurar el pleno derecho a la educación y al aprendizaje, así como de velar por el cuidado de toda la población en las edades de asistencia a la educación obligatoria;
- la responsabilidad de apoyar a las familias que ven sensiblemente afectada su calidad de vida en este contexto de pandemia, con foco en los grupos más vulnerables;
- la importancia de dar continuidad a la tarea educativa. La proactiva labor del Plan Ceibal, sumada a los altos niveles de conectividad del país y a las acciones llevadas adelante por las autoridades, ha permitido dar continuidad a la educación a través de plataformas digitales. Esta situación nos destaca en la región de Latinoamérica y el Caribe (BID, 2020).

Es necesario hacer visible y transparentar, con base en datos de acceso público, que la educación en línea no ha llegado a todos y que se registran disparidades en los centros educativos en relación con la frecuencia de presencialidad, lo que afecta la continuidad, la progresión y la completitud de los aprendizajes, así como la dinámica cotidiana de las familias.

En este sentido, EDUY21 plantea una serie de líneas de acción que considera un aporte a la situación de emergencia que vive la educación, las cuales se basan en considerar el 2020-22 como un ciclo unitario de formación.

Acciones de política educativa

Se necesita fortalecer la conducción unitaria de la políti-

ca educativa en el ámbito del MEC y que, en coordinación con las instituciones que conforman el sistema nacional de educación —y referentes de la educación—, se planteen con urgencia acuerdos amplios para el desarrollo de una planificación sensible a la situación de pandemia, con propuestas que garanticen el derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país.

También hace falta instrumentar un conjunto de iniciativas considerando el calendario escolar 2021-2022, para que, en el marco de dicha conducción unitaria, se promueva la continuidad de la enseñanza y del aprendizaje privilegiando la salud, el bienestar y la equidad a partir de una concepción integral del bienestar y de la salud del alumno. Asimismo, resulta necesario prestar especial atención a los sectores vulnerables con el objetivo de contrarrestar la profundización de la brecha educativa y los efectos de la pandemia en diversos planos.

Por otra parte, proponemos generar un fondo COVID-19 de emergencia para la educación, administrado a través de un fideicomiso que permita financiar acciones oportunas y efectivas, orientadas fundamentalmente a ampliar las capacidades del sistema educativo para sostener la presencialidad y la revinculación en los centros educativos, así como la continuidad, la fluidez y la consolidación de los aprendizajes. En un escenario que requiere ampliar los espacios educativos y la proporción de adultos por estudiante, resulta imprescindible destinar los recursos económicos fundamentales para que ello sea posible, y que se lo entienda como un esfuerzo de la sociedad en su conjunto.

Además, entendemos necesario desarrollar las comisiones departamentales de educación con el objetivo de hacer un mapeo general de los recursos edilicios (tanto de centros educativos como de diversas instalaciones llevadas adelante por la sociedad civil), para que estos puedan ser espacios ade-

cuados que permitan la presencialidad sostenida, sistemática y permanente en el conjunto de la educación obligatoria. La sociedad uruguaya dispone de una red de instituciones con múltiples finalidades sociales que podría ser un sostén fundamental del reforzamiento de la presencialidad.

Es clave asimismo crear equipos que apoyen la revinculación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los centros educativos, apelando a la incorporación de profesionales y estudiantes avanzados de áreas sociales y educativas para un abordaje comunitario integral en todo el territorio durante el 2021. También habrá que generar mecanismos de consulta que brinden mayores oportunidades para que las opiniones de las familias, así como las de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sean recabadas y tomadas en cuenta en las definiciones que se adopten.

Acciones curriculares

En 2021 habrá que avanzar hacia modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en todos los niveles del sistema educativo, ajustados a las necesidades específicas de formación en cada uno, así como localizados en cada región y contexto particular. En este sentido, Uruguay dispone de una serie de condiciones favorables para el desarrollo de los modos híbridos (complementariedad presencialidad-virtualidad), sustentadas en las fortalezas del Plan Ceibal y en otras iniciativas desarrolladas por la ANEP.

Desde EDUY21 proponemos reorganizar el calendario escolar en bloques bimestrales, con evaluaciones claras al final de cada uno que demuestren los procesos de aprendizaje de cada niño, niña, adolescente o joven.

Se plantea incorporar a los espacios de formación docente inicial (institutos magisteriales y de formación de profesores) propuestas educativas para el abordaje de la enseñanza, los

aprendizajes y la evaluación en los modos híbridos. También se sugiere incorporar a la formación docente continua herramientas de trabajo sostenido y planificado de los modos híbridos.

Asimismo, resulta vital brindar apoyos a las familias para garantizar el acceso a las condiciones requeridas para que los modos híbridos de educación constituyan un instrumento igualador de oportunidades en las instancias en que sea necesario reducir la presencialidad plena en los centros educativos.

También lo es ampliar el tiempo pedagógico en territorios del país con mayores índices de vulnerabilidad social, apelando a una visión compartida y a una coordinación estrecha con recursos comunitarios y organizaciones de la sociedad civil.

Por otra parte, resulta esencial asegurar el suministro del servicio de alimentación escolar y extenderlo a la educación media básica, así como implementar mecanismos de seguimiento y de estimación de sus impactos en el bienestar integral de los alumnos.

Por último, reafirmamos la necesidad de avanzar durante el presente quinquenio hacia ciclos educativos compactos que supongan una educación básica de 4 a 14 años, así como una educación de adolescentes y jóvenes de 15 a 18 años. La evidencia en el mundo demuestra que los ciclos compactos ofrecen mayores oportunidades de continuidad curricular y pedagógica, que son una vía para superar problemas de continuidad de aprendizajes entre educación primaria y media, y que fortalecen las posibilidades de acompañamiento educativo en situaciones de crisis. Entendemos que la transformación de la educación implica necesariamente repensar los ciclos educativos.

En este contexto, reiteramos que las políticas educativas necesitan acuerdos nacionales que incorporen al conjunto de los sectores políticos y que, asimismo, recojan el aporte del conjunto de la sociedad civil y especialmente de los docentes, estudiantes y familias.

Sostenemos también que, en momentos de desafíos pre-

supuestales, es necesario no solo mantener la inversión en políticas sociales y educativas de atención a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sino acrecentarla en el marco de políticas educativas claras y robustas.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, XLIX(3-4), 123-134.

Amadio, M., R. Opertti y J. C. Tedesco. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación, 9. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458s.pdf>

Amadio, M., R. Opertti y J. C. Tedesco. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 15. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234220>

ANEP. (2000). *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*. Montevideo: ANEP.

ANEP. (2020a). *Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la Administración Nacional de Educación Pública y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia COVID-19*. Montevideo: ANEP. Recuperado de: <https://planipolis.iiiep.unesco.org/en/2020/uruguay-protocolo-de-aplicacion%C3%B3n-para-el-reintegro-de-estudiantes-centros-educativos-de-la-7007>

ANEP. (2020b). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria. Encuesta Docente - ANEP*. Montevideo: ANEP. Recuperado de: [1598288296799_Informe Encuesta Docente ANEP - 15 de julio.pdf](https://www.anep.gub.uy/encuesta-docente-2020)

ANEP, CEPAL. (1990). *Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional del Libro.

ANEP, CEPAL. (1991). *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo: CEPAL-ANEP.

ANEP, CEPAL. (1992). *¿Aprenden los jóvenes de Ciclo Básico?* Montevideo: CEPAL-ANEP.

ANEP, CEPAL. (1994). *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprenden*.

dieron y qué opinan. Montevideo: CEPAL-ANEP.

ANEP-CODICEN, MECAEP. (2002). *Evaluación nacional de aprendizajes en Lengua y Matemática. 6.º año de Enseñanza Primaria - 2002. Primer Informe Devolución de Resultados de la Muestra Nacional.* Montevideo: MECAEP.

ANEP-CODICEN, MEMFOD. (2003). *Apuntes para el mejoramiento curricular del Plan 1996 del Ciclo Básico.* Cuaderno de Trabajo 1. Montevideo: MEMFOD.

Antoninis, M. (2020). All means All: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, XLIX(3-4), 103-109.

Ardao, A. (1956). *La filosofía en el Uruguay en el siglo XX.* México: Fondo de Cultura Económica.

Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. V. La crisis en la educación* (pp. 269-301). Barcelona: Península.

Barrero, R. (2018). Educación para un mundo cambiante. *Ruta Maestra* (22). Bogotá: Santillana.

BID. (2020). *Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19.* Washington, DC: BID. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>

Blanquer, J. M. (2018a). *Construisons ensemble l'école de la confiance.* París: Odile Jacob.

Blanquer, J. M. (2018b). La educación es placer y esfuerzo. *Diario El País. Ideas* (152). Madrid: El País, p. 7.

Blanquer, J. M., y E. Morin (2017). *Rencontre avec Jean-Michel Blanquer et Edgar Morin.* Sciences Humaines (299). París: Éditions Sciences Humaines.

Blanquer, J. M., y E. Morin (2020). *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir.* París: Sciences Humaines Éditions.

Book of the Brain. (2017). *How it works.* Bookazine Series. Bournemouth: Future.

Chantal, M. (2019). *Innovative practices of inspection. Conclusions of*

- sici's reflections in 2019*. The Standing International Conference of Inspectorates (SICI). Recuperado de: <https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/bac3386e-eee2-4b48-af05-c36b-23b76f36/Innovative-Practices.pdf;jpg;aspx>
- Chemin, A. (2018). Là où s'abîme la démocratie. *Le Monde*. Idées (22832). París, 2-3.
- Cheresky, I. (2015). *El nuevo rostro de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. (2019). *Agenda Regional. Políticas para la excelencia docente*. Recuperado de: https://www.fundacionvarkey.org/media/5275/agenda_regional_coalicio-n.pdf
- Cobo, C., y M. Montaldo (2018). *Plan Ceibal in Uruguay: How do you educate in learning to decode the unknown?* In-Progress Reflection # 26 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: Plan Ceibal in Uruguay - IBE-UNESCO blog
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- Confédération Suisse. (2020). *Swiss education*. Berna: Confédération Suisse. Recuperado de: <https://swisseducation.educa.ch/en/vocational-education-and-training-0>
- 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. Ginebra: OIE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0024/002477/247788s.pdf>
- Cox, C., M. Bascopé, J. C. Castillo, D. Miranda y M. Bonhomme. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 14. Ginebra: UNESCO-OIE.
- Darling-Hammond, L., M. E. Hyler y M. Gardner. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy

- Institute. Recuperado de: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Darling-Hammond, L., y R. Rothman (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/234763642_Teacher_and_Leader_Effectiveness_in_High-Performing_Education_Systems
- Davis, N. (2016). *What is the fourth industrial revolution?* Ginebra: World Economic Forum. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-is-the-fourth-industrial-revolution/>
- 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.
- Delorme, R. (2021). Nos enfants doivent-ils être les variables d'ajustement de la pandémie de COVID-19? *Le Monde*. 30 de marzo.
- Dene, R. (2018). *Artificial intelligence: Implications for the future of education*. Recuperado de: <https://rdene915.com/2018/03/08/artificial-intelligence-implications-for-the-future-of-education/>
- Doyle, W., y P. Salhberg. (2020). *Reopen schools with a "golden age of play"*. Blog by Pasi Salhberg. Recuperado de: <https://pasisahlberg.com/2020/>
- Dubet, F. (2020). Les nouvelles inégalités, source de ressentiment. *Sciences Humaines* (328S), 26-29.
- Dussel, I., P. Ferrante y D. Pulfer. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y a la espera*. Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/pensarlaeducacion.pdf>
- Education Scotland. (2020). *How do teams conduct themselves during inspection and review?* Education Scotland. Disponible en: <https://education.gov.scot/education-scotland/what-we-do/inspection-and-review/standards-and-evaluation-framework/10-how-do-team-conduct-themselves-during-inspec>

tion-and-review/

- EDUY21. (2018). *Libro abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*. Montevideo, EDUY21. Informe digital: www.eduy21.org/libroabierto
- Fressard, O. (2006). El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos. *Trasversales*, 2.
- Fukuyama, F. (2018). *Identity. Contemporary Identity Politics and the Struggle for Recognition*. Londres: Profile Books.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Buenos Aires: Octaedro.
- Fullan, M. (2020). Learning and the pandemic: What's next? *Prospects*, (XLIX)1-2, 25-28.
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. 01 CSE Leading Education Series. Victoria: Center for Strategic Education. Recuperado de: <https://lindfieldlearningvillage.com.au/wp-content/uploads/2021/03/CSE-Leading-Education-Series-01-2021R-for-Parent-Uni.pdf>
- Fundación Santillana (2020). *La escuela que viene. Reflexión para la acción* [The next school: Reflection for action]. Madrid: Author. <https://laescuelaqueviene.org/wp-content/uploads/2020/07/FS150620-entregable-laescuelaqueviene.pdf>
- Fundación Siglo 22. (2020). *¿Qué son las competencias docentes?* Fundación Siglo 22. Recuperado de: <http://edu.siglo22.net/formacion-cd/22-formacion/formacion/17-que-ccdd>
- Gardner, H. (2013). *Frequently asked questions: Multiple intelligences and related educational topics*. Recuperado de: https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf
- GMLP. (2021). *Greater Manchester Learning Partnership*. Manchester: GMLP. Recuperado de: <https://www.gmlp.org.uk/index.asp>
- 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. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247343E.pdf>
- Han, B. C. (2020). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.

- Harari, Y.N. (2017). *Homo Deus. A brief History of Tomorrow*. Londres: Vintage.
- Harari, Y.N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Montevideo: Sudamericana.
- Harari, Y.N. (2020). *How to survive the 21st Century*. Davos: WEF. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2020/01/yuval-harari-warning-davos-speech-future-predictions/>
- Hargreaves, A. (2020). *What we have learned so far from the Coronavirus pandemic*. Diane Ravitch's blog. Recuperado de: <https://dianeravitch.net/2020/04/30/andy-hargreaves-what-we-have-learned-so-far-from-the-coronavirus-pandemic/>
- Heikensten, L., M. McNutt y J. Rockström (2020). *Escuchemos a la ciencia*. Project Syndicate. Recuperado de: <https://www.project-syndicate.org/commentary/nobels-in-science-lessons-from-the-pandemic-by-lars-heikensten-et-al-2020-10/spanish>
- Henry, C. (2016). *9 things that will shape the future of education: What learning will look like in 10 years?* Recuperado de: <https://elearningindustry.com/9-things-shape-future-of-education-learning-20-years>
- Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- IBE-UNESCO. (2013a). *International Experts' Meeting Key Curricular and Learning Issues in the Post-2015 Education and Development Agenda*. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: IBE Expert Meeting_final agenda_list_participants - 2013_09_19 (UNESCO.org)
- IBE-UNESCO. (2013b). *Learning in the post-2015 education and development agenda*. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/UNESCO-ibe_Statement_on_Learning_Post-2015_eng.pdf
- IBE-UNESCO. (2020). COVID-19 Education Response Webinar. COVID-19 lessons and curriculum-related actions: The challenges for developing countries. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: [COVID-19_ed_webinar_ibe_concept_note_en.pdf](#) (UNESCO.org)
- IBE-UNESCO, APCEIU. (2018). *A resource pack for Global Citizenship Education (GCED)*. Training Tools for Curriculum Development. Ginebra: IBE-UNESCO.
- IMPO. (2020). Ley 19 889. *Aprobación de la Ley de Urgente Conside-*

- ración. LUC. *Ley de Urgencia*. Montevideo: IMPO. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- INEED. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf>
- iResearch Global. (2019). *2018 China's K12 Dual-teacher Classes Report*. Recuperado de: http://www.iresearchchina.com/content/details8_51472.html
- Jaume-Palasi, (2018). *Ideas. Lo que los coches pueden enseñarnos sobre los robots* (148). Madrid: El País, 2-3.
- Joel, D. (2015). *Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic*. Nueva York: The Rockefeller University (edited by Bruce S. McEwen). Recuperado de: <http://www.pnas.org/content/112/50/15468.full.pdf>
- Jonnaert, P. (2021). *Towards indigenous curricula*. In-Progress Reflection # 41 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/348733342_In-Progress_Reflection_No_41_On_Current_and_Critical_Issues_in_Curriculum_Learning_and_Assessment_Towards_indigenous_curricula_2
- Jonnaert, P., C. Depover y J. Malu. (2020). *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*. Lovaina la Nueva: Deboeck Supérieur.
- Kakutani, M. (2019). *La muerte de la verdad. Notas sobre la falsedad en la era Trump*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Kingsnorth, P. (2020). Es el momento de reconectar con la naturaleza. *El País Semanal*. Recuperado de: <https://elpais.com/ideas/2020-08-01/es-el-momento-de-reconectar-con-la-naturaleza.html>
- Labate, H. (2021). *Background paper for the Futures of Education. Knowledge access and distribution: the future(s) of what we used to call "curriculum"*. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374153>
- Lenoir, Y., C. Xypas y C. Jamet. (2006). *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. París: Colin.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a*

- la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.
- Luckin, R., W. Holmes, M. Griffiths y L.B. Forcier (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Londres: Pearson. Recuperado de: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/IntelligenceUnleashed-v15-Web.pdf>
- Maddah, M. (2016). *Welcoming the Fourth Industrial Revolution: Paving the Road of Innovation Towards a Cyber-Physical Reality by 2030*. American University of Science and Technology (AUST), Beirut. Recuperado de: <https://50.unido.org/files/research-paper-competition/Research-Paper-Maddah.pdf>
- Mann, A., et al. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*. París: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Dream-Jobs.pdf>
- Meltzoff, A., Lent, R. (2017). Brain science, education, and learning: Making connections. Editors. *Prospects*, 178(2).
- Menéndez, P. (2020). *Debemos pensar cuál es la dimensión digital de la escuela*. Recuperado de: <https://revistacolegio.com/pepe-mendez-debemos-pensar-cual-es-la-dimension-digital-de-la-escuela/>
- Merrill, S. (2021). *Too much focus on "Learning Loss" will be a historic mistake*. Edutopia. Recuperado de: <https://www.edutopia.org/article/too-much-focus-learning-loss-will-be-historic-mistake>
- Microsoft, New Pedagogies for Deep Learning. (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning*. Remote to Hybrid Learning. A position paper on a paradigm shift for education. Recuperado de: <https://edtech.moe.gov.bn/wp-content/uploads/2020/10/Microsoft-Education-Reimagined-Paper.pdf>
- Milanovic, B. (2020). *Capitalism Alone. The Future of the System that Rules the World*. Boston: Harvard University Press.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (France), Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. (2020). *Recommandations pédagogiques pour accompagner le confinement et sa sortie*. Document rédigé pour le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. Recuperado de: <https://www.education.gouv.fr/csen-recommandations-pedagogiques-COVID19>
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educa-*

- ción. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2017). *Global High Level Forum on Balanced & Inclusive Education*. Ginebra: Education Relief Foundation (ERF). Recuperado de: <http://educationrelief.org/index.php/en/>
- Morin, E. (2018). *Pour résister à la regression. Dialogues*. París: l'Aube.
- Morin, E. (2020). *L'aventure d'une pensée*. París: Sciences Humaines.
- Morin, V. (2020). Apprentissages, autonomie: les "bonnes surprises" du déconfinement scolaire. Diario *Le Monde*. Recuperado de: https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/07/04/apprentissages-autonomie-les-bonnes-surprises-du-deconfinement-scolaire_6045203_3224.html
- Naciones Unidas. (2015). *Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://femp.femp.es/files/824-1346-fichero/objetivos%20desarrollo%20sostenible.pdf>
- Ng, S.B. (2021). *Developing a Hybrid Learning Curriculum Framework for Schools*. In-Progress Reflection # 45 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: <http://inprogressreflections.ibe-unesco.org/developing-a-hybrid-learning-curriculum-framework-for-schools/>
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Learning Compass 2030*. París: OECD. Recuperado de: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
- OECD. (2020a). *Curriculum Overload. A way forward*. París: OECD.
- OECD. (2020b). *What Students Learn Matters. Towards a 21st Century Curriculum*. París: OECD.
- OECD, OIE-UNESCO, UNICEF. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Panamá: UNICEF LACRO. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
- OECD, PISA. (2020). *PISA en español*. París: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- OEI, Consejo Asesor de la OEI. (2020). *La educación del mañana: ¿Inercia o*

- transformación?* Madrid: OEI. Recuperado de: <https://oei.int/publicaciones/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion>
- OEI, OIE-UNESCO. (2018). *Iberoamérica inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Madrid: OIE-UNESCO. Recuperado de: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/oei-y-unesco-presentan-una-guia-de-inclusion-y-equidad-educativa-para-iberoamerica/>
- Opertti, R. (2005). Educación: una historia de luces y sombras, con debes importantes. En G. Caetano (dir.), *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: Miradas múltiples*. Montevideo: Taurus.
- Opertti, R. (2016). 15 pistas sobre la educación en el mundo. (Separata). Diario *El Observador* y EDUY21.
- Opertti, R. (2017a). Capítulo 3. Educación inclusiva 2030: temas e implicancias para América Latina. En N. López, R. Opertti y C. Vargas Tamez (coords.). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. París: UNESCO.
- Opertti, R. (2017b). *15 Claves de análisis para apuntalar la Agenda Educativa 2030*. Reflexiones en Curso sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo, el Aprendizaje y la Evaluación (14). Ginebra: OIE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0025/002590/259069S.pdf>
- Opertti, R. (2019). *Miradas educativas desde la comarca y el mundo*. Montevideo: EDUY21 y UCU. Recuperado de: <https://ucu.edu.uy/sites/default/files/publicaciones/2019/miradas-educativas-desde-la-comarca-y-el-mundo-version-pdf-biblioteca.pdf>
- Opertti, R. (2021). *Ten Clues for rethinking curriculum*. In-Progress Reflection # 42 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ten_clues_for_rethinking_curriculum_eng.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Piketti, T. (2019). *Capital e ideología*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now. The case for reason, science,*

- humanism and progress*. Londres: Penguin Random House.
- Plan Ceibal, ANEP, y UNESCO. (2009). *En el camino del Plan Ceibal. Referencia para padres y educadores*. Montevideo: Imprimex.
- Plan Ceibal. (2021). *Red Global de Aprendizajes*. Montevideo: 2021. Recuperado de: <https://www.ceibal.edu.uy/es/red-global-de-aprendizajes>
- Pons, F., M. de Rosnay y F. Cuisinier. (2010). "Cognition and Emotion" (pp. 237-244). En *International Encyclopaedia of Education* (vol. 5), ed. por P. Peterson, E. Baker y B. McGaw. Oxford: Elsevier.
- Popa, S. (2020). Reflections on COVID-19 and the future of education and learning. *Prospects*, XLIX(1-2), 1-6.
- Reigosa, V., et al. (2012). Basic numerical capacities and prevalence of developmental dyscalculia: The Havana survey. *Developmental Psychology*, 48, 123-135.
- Reimers, F. (2020). *A multidimensional approach to global education. Educating Students to Improve the World*. Cap. 1. Introduction (pp. 1-24). Berna: Springer. Recuperado de: <https://www.springer.com/gp/book/9789811538865>
- Reimers, F. (2021a). *In Search of a Twenty-First Century Education Renaissance after a Global Pandemic. Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms. Building an Education Renaissance After a Global Pandemic*. Cap. 1 (pp. 1-38). Berna: Springer. Recuperado de: <https://www.springer.com/gp/book/9783030570385>
- Reimers, F. (2021b). *Reflexión multidimensional sobre un cambio educativo ambicioso. Propuestas educativas audaces. La transformación de los objetivos de los sistemas educativos desde los Gobiernos*. Cap. 1 (pp. 1-68). Madrid: UCJC Stamp.
- Reimers, F. (2021c). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 9-23. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie8614557>
- Reimers, F., y C. Connie. (2018). *Preparing teachers to educate whole students: An international comparative study*. Recuperado de: <https://www.amazon.com/Preparing-Teachers-Educate-Whole-Students/dp/1682532372>

- 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. Recuperado de: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/aprendiendo_durante_la_pandemia_v2-2.pdf
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Roberts, J. (2019). *Estonia: Pisa's European success story*. Recuperado de: <https://www.tes.com/news/estonia-pisas-european-success-story>
- Robinson, K. (2020). A global reset of education. *Prospects*, XLIX(1-2), 7-9.
- Robinson, K., y A. Aronica. (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Debolsillo.
- Rogers, C. (2017). *Me, myself and AI: are robot teachers in our future?* Recuperado de: <https://edtechnology.co.uk/Article/me-myself-and-ai-are-robot-teachers-in-our-future>
- Rosanvallon, P. (2011). *La société des égaux*. París: Seuil.
- Rosanvallon, P. (2013). *Le bon gouvernement*. París: Seuil.
- Saarikivi, K. (2014). Interview with Katri Saarikivi: What Neuroscience Tells us About Upgrading Work y Cognition. En *Biohacker Summit Blog* (1.º/12/2014). Recuperado de: <http://biohackersummit.com/2014/12/01/interview-neuroscientist-katri-saarikivi/>
- Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and interpretations*. París: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. Ginebra: World Economic Forum. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>
- Schwab, K. (2017). *La quatrième révolution industrielle. Préface de Maurice Lévy*. París: Dunod.
- Schwab, K. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. Ginebra: World Economic Forum. Recuperado de: http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf

SEFRI, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation. (2019). *Système éducatif suisse*. Berna: SEFRI. Recuperado de: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/formation/l-espace-suisse-de-formation/systeme-educatif-suisse.html>

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Smart, A., et al. (2019). Educating for the social, the emotional and the sustainable. *World Education Blog*. Recuperado de: <https://gemreportUNESCO.wordpress.com/2019/11/06/educating-for-the-social-the-emotional-and-the-sustainable/>

Srinivas S., K., Moorthy, M., Butterworth, A., Thiru, S., Khurana. (2018). *Personalized learning through artificial intelligence*. Recuperado de: <https://medium.com/swlh/personalized-learning-through-artificial-intelligence-b01051d07494>

Stiegler, B. (2016). La disruption rend fou. *Culture Mobile Penser la Société du Numérique*. Recuperado de: <http://www.ict-21.ch/commit/IMG/pdf/Stiegler-la-disruption-rend-fou-09.17-cm-visions-bernard-stiegler-02.pdf>

Taleb, N.N. (2019). *Jugarse la piel. Asimetrías ocultas en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Paidós.

Tedesco, J. C. (2016). *Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes*. Reflexiones en Progreso sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo, el Aprendizaje y la Evaluación (5). Ginebra: UNESCO-OEI. Recuperado de: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0024/002457/245774s.pdf>

Tedesco, J. C., y N. López. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.

Tedesco, J. C., R. Opertti y M. Amadio. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. IBE Working Papers on Curriculum Issues (10). Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0022/002213/221328s.pdf>

Tenti, E. (2008). *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*, 2-6 junio, Buenos Aires. Recuperado de: https://www.academia.edu/33504235/PROFESIONALIZAR_A_LOS_PROFESORES_SIN_FORMACION_INICIAL_PUNTOS_DE_REFERENCIA_PARA_ACTUAR_SEMINARIO_INTERNACIONAL_2-6_DE_JUNIO_DE_2008_Sociologia_de_la_profesionalizacion_docente

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago: PREAL. Documento 50. Recuperado de: https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf

The World News. (2020). Cierre escolar: efectos positivos “discutibles” y negativos “indiscutibles”. *Uruguay: The World News*. Recuperado de: Cierre escolar: efectos positivos “discutibles” y negativos “indiscutibles” (Política) (theworldnews.net)

Tikly, L. (2017). The future of education for all as a global regime of educational governance. *Comparative Education Review*, 61(1), 22-57.

Tucker, M. S. (2011). *Standing on the shoulders of giants. An American agenda for education reform*. Washington DC: National Center on Education and the Economy.

UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC-UNESCO. Disponible en: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/UNESCO-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf>

UNESCO. (2015a). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

UNESCO. (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000259592>

UNESCO. (2021a). *AI and Education: Guidance for policy-makers*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000376709>

UNESCO. (2021b). *Garantizar la enseñanza y el aprendizaje inclusivos para la recuperación educativa: Formas prácticas de avanzar*. Ginebra: OIE-UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.UNESCO.org/sites/default/files/resources/sp_nota_conceptual_garantizar_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_inclusivos_para_la_recuperacion_educativa.pdf

UNESCO, Comisión Internacional sobre los futuros de la educación. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000373717_spa

UNESCO-OREALC. (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis Santiago*. UNESCO-OREALC. Recuperado de: <http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/309421563_El_fortalecimiento_del_desarrollo_profesional_docente_una_mirada_desde_Latinoamerica Strengthening teaching professional development a view from Latin America

Viner, R., et al. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. Recuperado de: [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30095-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30095-X/fulltext)

Wahl, G. (2018). *La intelligence humaine, une ou multiple?* Sciences Humaines (303). París: Éditions Sciences Humaines, 30-33.

World Economic Forum (WEF). (2020). *Manifiesto de Davos 2020: El propósito universal de las empresas en la Cuarta Revolución Industrial*. Davos: WEF. Recuperado de: <https://es.weforum.org/agenda/2019/12/manifiesto-de-davos-2020-el-proposito-universal-de-las-empresas-en-la-cuarta-revolucion-industrial/>

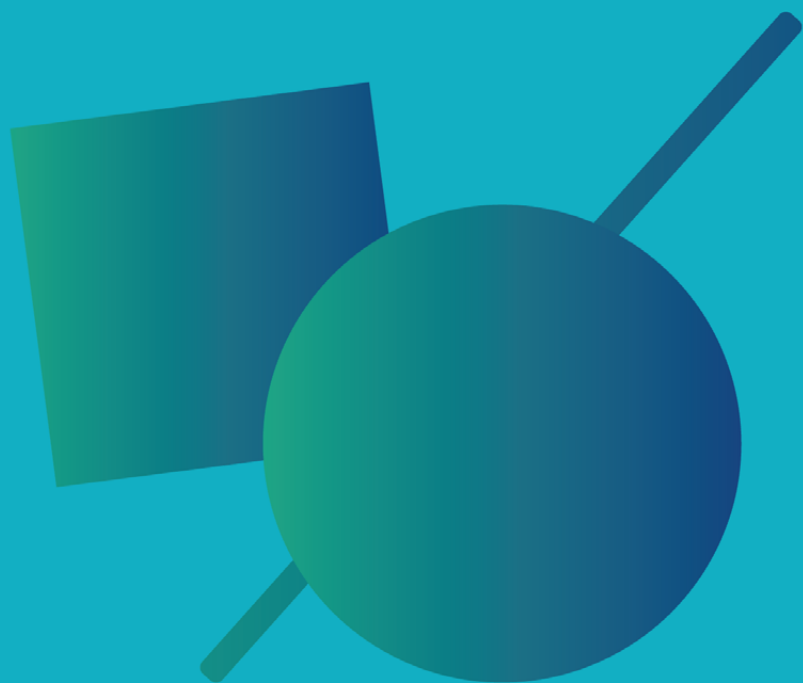
Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global, priority, collective responsibility. *Prospects*, XLIX(3-4), 97-101.

Yorston, J. (2016). *Global Education: The future of Learning and the Fourth Industrial Revolution*. Melbourne: NESLI. Recuperado de: <http://www.nesli.org/global-education-the-future-of-learning-and-the-fourth-revolution-3.html>

Yuste, R., y Gil, D. (2020). Que la ciencia revolucione la política. *El País Semanal*. Recuperado de: <https://elpais.com/ideas/2020-06-06/que-la-ciencia-revolucione-la-politica.html>

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, XLIX(1-2), 29-33.

EL CURRÍCULO EN MODO TRANSFORMACIÓN



Renato Operti

OEI 

Prólogo a cargo del Dr. Yao Ydo

**Director de la Oficina Internacional
de Educación (UNESCO-OIE)**

Como nunca antes, enfrentamos como humanidad desafíos de escala mundial. Ante esta situación, la educación cumple un rol primordial como herramienta que aporta los conocimientos, los valores, las competencias y las actitudes para contribuir a forjar ciudadanos del mundo que puedan enfrentar este futuro desafiante.

La educación como aporte a la supervivencia y al florecimiento de las sociedades constituye la inversión más eficaz en la lucha contra la pobreza y contribuye a sostener el desarrollo socioeconómico de maneras justas e inclusivas. Ella evita la transmisión intergeneracional de la pobreza y multiplica las posibilidades de percibir ingresos, e influye sobre la evolución positiva de otros indicadores socioeconómicos. Favorece además la paz en el seno de las comunidades, aumenta la participación ciudadana y fortalece las democracias. Cuanto más educada está una población, más está en condiciones de aportar al desarrollo. La educación actúa modificando los comportamientos sociales y fortaleciendo modos de producción y consumo más sustentables.

Las exigencias actuales y futuras del mercado de trabajo, la transformación económica y social, la protección del ambiente, la salud y el bienestar exigen competencias personales, interpersonales y sociales integradas y sólidas que les permitan a los estudiantes dirigir, gestionar y asumir la responsabilidad de su bienestar personal y social. Numerosos estudios serios llevan a concluir que, con el desarrollo acelerado de la tecnología, en los 20 a 30 años que vienen, el 70% de los empleos actuales desaparecerán o se verán

transformados radicalmente, de modo que las competencias existentes se volverán obsoletas y serán precisas nuevas competencias, comprendidas las digitales.

Ante estos desafíos, sostenemos que el currículo, como “ADN del sistema educativo”, es clave para toda iniciativa de mejora, puesto que articula una visión holística para el desarrollo del sistema educativo, ofrece la estructura para un aprendizaje de calidad y destaca las competencias necesarias para formar ciudadanos del mundo y, a la vez, sociedades inclusivas.

Por ello más que nunca, los países en desarrollo deben ser más creativos, emprender reflexiones prospectivas sobre el currículo para concebirlo, desarrollarlo y cambiarlo de modo de asegurar que las propuestas educativas y curriculares les permitan a los jóvenes y a la población en general hacer frente a los desafíos del futuro. El currículo debe ser atrapante y amigable para conectarse eficazmente con los estudiantes y contribuir a la realización de renovados objetivos sociales, económicos y culturales.

Las perturbaciones debidas a la pandemia del COVID-19 han ahondado profundamente las diferencias, ya pronunciadas, para el acceso a una educación inclusiva y de calidad. También han mostrado la capacidad de adaptación y resiliencia de los sistemas educativos, por ejemplo, en el recurso a los métodos digitales o híbridos de aprendizaje. Sin embargo, existe el riesgo de que la vuelta a la normalidad haga perder el impulso hacia el cambio y haga sobrevivir las debilidades que deberán enfrentarse en futuras crisis. Por eso, se requiere un esfuerzo de planeación de largo plazo para profundizar en torno al aprendizaje inclusivo y ayudar a los jóvenes a acceder a la economía del conocimiento, como lo propone la iniciativa para la educación, el aprendizaje y la evaluación híbridas (HELA) de la Oficina Internacional de la Educación (UNESCO-IBE), que presido.

La educación debe ocupar un lugar preponderante en la elaboración de las políticas y los gobiernos de los países en vías de desarrollo, en particular asegurando que los que están excluidos y marginalizados sean tenidos en cuenta a través de políticas más robustas y adecuadamente dirigidas. Redoblar los esfuerzos a favor de una educación de calidad y universal, especialmente mediante la readaptación de los currículos, contribuye significativamente a reforzar la resiliencia de las poblaciones y la cultura de la paz para transformar nuestras sociedades.

A menudo los Estados, atendiendo a prioridades surgidas de la urgencia del día a día, pierden de vista la necesidad de organizar, planear y monitorear las transformaciones curriculares de manera integral, especialmente en dirección a la realización del ODS 4. Garantizar un currículo relevante implica enraizarlo en realidades locales/nacionales, pero también abrirlo al mundo y a aspiraciones globales, con lo que elementos tales como la educación para el desarrollo sustentable, la educación para la paz, la educación para la ciudadanía global y otros temas tienen gran importancia, aunque no como temas agregados de apuro a una estructura sobrecargada, sino como ambiciones que atraviesan la totalidad del currículo, desde el diseño hasta la evaluación.

La OIE es reconocida como una institución que permite a los Estados poner en perspectiva las propuestas curriculares, ofreciendo una mirada experta neutra y no sesgada sobre formas posibles para diseñar, desarrollar, revisar y actualizar el currículo. Este foco de acción se apoya en el trabajo histórico que la Oficina lleva a cabo sobre educación y pedagogía comparada, en su amplia red de asociados en el mundo académico y en instituciones que se dedican a cuestiones de educación, en su colección de materiales curriculares de distintas épocas y lugares que enriquecen la mirada de los procesos de diseño y desarrollo curricular.

Como tal, la OIE ofrece una mirada cohesiva ante las dificultades que entraña implementar el continuo que incluye el currículo pretendido, el enseñado, el aprendido y el evaluado. Con frecuencia, la revisión curricular de corto plazo recae en el agregado de contenidos, la modificación de los materiales de aprendizaje o la introducción de «nuevos» enfoques pedagógicos, sin una mirada profunda y valiente para reformularlo hacia las expectativas y necesidades de las nuevas generaciones. Esto lleva a la sobrecarga y al desequilibrio curricular, que afectan la calidad de la educación y del aprendizaje, así como el bienestar de los educadores y los estudiantes. Se pierde entonces la visión sistémica del currículo como agente de cambio y no se atienden modificaciones necesarias en elementos interrelacionados, como la formación docente y las estrategias de evaluación, lo que genera dificultades en la aceptación y la aplicabilidad de los cambios.

Por ello nos resulta particularmente relevante en este marco presentar esta obra del Mag. Renato Opertti, un apreciado colaborador de la OIE que, a través de su profundo conocimiento de variados sistemas educativos de distintas escalas y de sus intercambios con especialistas de muy diversas áreas que atañen a la mejora educacional desde sus aspectos técnicos y políticos, nos comparte una visión futurista del currículo. Opertti nos motiva a salir del pensamiento habitual que acota lo curricular solo a lo disciplinar y pedagógico, para pensar el currículo desde su rol como palanca de transformación de las sociedades.

A lo largo de sus páginas, se plantean reflexiones que invitan a reconceptualizar el currículo como forma de expresar los imaginarios societales, para impulsar una transformación de la educación a modo de nuevo contrato social, educación que ha de ser holística e inclusiva y que debe permitir a las sociedades avanzar hacia su mejoramiento. Nos invita a construir una concepción del currículo que sobrepasa

sa la especificación de contenidos de aprendizaje y la enmarca como proceso y producto de política pública, que invita a la participación de múltiples interesados y que procura atender el derecho a la educación atendiendo a la diversidad de personas y contextos.

A continuación, se nos ofrecen una serie de pistas específicas para repensar el currículo para los tiempos que vienen, incluyendo un mayor involucramiento de las generaciones más jóvenes, la atención preferencial a los sectores vulnerables, el foco en la persona, y una educación a la vez global y local, que aprecie la diversidad y fomente la libertad. Estas ideas se convierten en guías para la acción y en elementos que deben considerarse para una reformulación profunda de los sistemas educativos.

Por último, el libro amplía algunas perspectivas para la transformación educativa a partir de la reflexión sobre ciertos aspectos de la relación entre el currículo y el futuro, en especial el concepto de transformación antes que reforma, la inclusión de los modos híbridos, la atención a los desafíos que plantea la cuarta revolución industrial y la sostenibilidad del planeta, en cuanto a la redefinición de las competencias que necesitan nuestros graduados y el repienso de los sistemas educativos para atender estos desafíos.

Les deseamos una provechosa lectura y esperamos que las reflexiones surgidas a partir de este libro puedan convertirse en punto de partida para una estrecha colaboración con nuestra oficina.

Introducción

La transformación de la educación y de los sistemas educativos emerge como una agenda universal que cruza sociedades en diversidad de contextos. Más allá de las enormes diferencias que se registran entre países y dentro de ellos, acentuadas por los efectos de la pandemia (Banco Mundial, 2021; Banco Mundial et al., 2022a, 2022b), existe una percepción generalizada a escala mundial de que un cambio profundo en los propósitos, contenidos y estrategias educativos, sostenido por mejoras sensibles en la dotación y el uso de los recursos, es clave para cimentar futuros mejores y sostenibles para las generaciones más jóvenes.

Entre otras notas destacables de lo que podría emerger como un movimiento universal en favor de la transformación educativa, cabe señalar la intención de tener miradas más holísticas sobre la educación, gestadas por diversidad de instituciones y actores con sensibilidades que puedan entenderse como complementarias. Nos preguntamos si primará una visión transformadora, con un renovado y esperanzador contrato social para la educación, que involucre la política, la sociedad, los jóvenes y la educación y que, en definitiva, plasme el principio de unidad en el propósito de cambio resguardando la diversidad de perspectivas. No solamente esto implica aperturas de cabeza y señales claras de acuerdos sustantivos entre instituciones y actores con capacidad de iniciativa, roles y responsabilidades muy diferentes, sino también afinar qué entendemos efectivamente por *transformación*.

Nos proponemos argumentar en torno a la necesidad de un enfoque comprehensivo del currículo como sostén insoslayable de renovadas maneras de entender y actuar en

educación con miradas transformadoras, progresistas y futuristas. En primer lugar, ahondamos en lo que implica una concepción amplia del currículo y sus implicaciones para una agenda de transformaciones (capítulo I: “Apuntes para reconceptualizar el currículo”). En segundo lugar, compartimos diez claves interconectadas para repensar el currículo a la luz de los desafíos que plantea la era pospandémica (capítulo II: “Diez pistas para repensar el currículo pospandemia”). En tercer lugar, abordamos a través de una serie de columnas un conjunto de temas candentes con vistas al armado de una agenda curricular transformadora. Con base en un hilo conceptual común, cada una de las columnas puede leerse en sí misma, lo cual puede llevar a cierta reiteración de las temáticas tratadas (capítulo III: “Sobre los sentidos y los contenidos de las transformaciones”).

CAPÍTULO I

Apuntes para reconceptualizar el currículo

El abordaje de los desafíos educativos en torno a la pandemia planetaria y el devenir pospandémico pone en el tapete, entre otras cuestiones fundamentales, repensar el currículo como imaginario societal que responda esencialmente a la pregunta sobre a qué tipo de educación aspiramos para qué sociedad, persona, ciudadanía y comunidad. Nos proponemos dar contexto y sentido evolutivo a cómo la construcción y el desarrollo curricular pueden adquirir un carácter nítidamente transformador, futurista y progresista en las agendas que se van delineando para la era pospandémica.

En concreto analizaremos los siguientes temas que entendemos inequívocamente entrelazados: 1) un entendimiento comprehensivo del currículo y sus principales dimensiones; 2) el encuadramiento de una propuesta de currículo transformador enmarcado en la Agenda Educativa 2030; 3) la innovación curricular en el marco de la disrupción societal; 4) el posicionamiento del currículo a la luz de una visión de futuro de la educación; 5) los aprendizajes de la pandemia y sus posibles impactos en la renovación de las propuestas curriculares, y 6) el mapeo de tendencias curriculares mundiales como sostén de los procesos de transformación curricular.

1. Principales dimensiones de una visión comprehensiva del currículo

Desde una perspectiva histórica comparada se puede afirmar que la teoría y la práctica curriculares reflejan dos grandes visiones. Por un lado, la idea del currículo como resultado de la selección y la organización de los contenidos educativos que dan cuenta de concepciones societales y educativas. Bajo

este paraguas se incluyen las finalidades y los macroobjetivos, el plan de estudios, la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los criterios que orientan la evaluación de los alumnos. Por otro lado, el acotamiento del currículo a los programas de estudio de cada nivel educativo, que se estructuran principalmente en torno a ejes y contenidos disciplinares (Jonnaert, 2007; Jonnaert, Ettayebi y Opertti, 2008; Gauthier, 2011; Amadio, Opertti y Tedesco, 2014, 2015; Opertti, 2021a, 2021b).

Asimismo, el currículo ha sido considerado como un asunto técnico que tiene principalmente que ver con los dominios de los especialistas y desarrolladores curriculares, expertos en disciplinas, asesores pedagógicos, redactores de libros de texto y especialistas en evaluación, o que incluso “pertenece” a ellos. Aparentemente no se registraba una clara necesidad de conectar el currículo con los procesos de construcción, desarrollo y tomas de decisión sobre política educativa. Aun cuando el currículo es un instrumento insoslayable y potente de la política educativa, no se lo consideraba como tal.

Sin embargo, aproximadamente en las dos últimas décadas, el debate y la construcción colectiva acerca del currículo reconoce crecientemente su naturaleza societal, cultural, política y de política pública, así como su relevancia para asegurar procesos efectivos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y resultados de aprendizaje de calidad para todos los alumnos por igual. El punto de partida curricular se ha ido moviendo de manera progresiva desde una base de fuerte acento en las disciplinas y los contenidos hacia jerarquizar la pregunta sobre qué tipo de educación, sistema educativo, escuela, currículo, pedagogía y educador se aspira a desarrollar para qué perfil de personas, ciudadanía, sociedad y comunidad. Esencialmente este es un tema controvertido, delicado y evolvente que involucra a diversidad de *stakeholders*, así como de perspectivas gestadas dentro y fuera del

sistema educativo. Si esta pregunta clave es minimizada o dejada de lado, el currículo carece tanto de legitimidad como de respaldo social y educativo.

Mientras el currículo es entendido como un acuerdo político que involucra a diversidad de *stakeholders* y que refleja conflictos, tensiones y compromisos que cruzan a la sociedad en su conjunto, se lo visualiza también como un acuerdo de política educativa y técnico que da forma y sustancia a la dimensión propiamente política. En efecto, el currículo es un instrumento de amplio alcance que coadyuva a: a) sostener y desarrollar las políticas educativas en una perspectiva de largo tiempo, y b) ayudar a los educadores a desarrollar efectivamente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se enmarca en una visión comprehensiva e interconectada de la educación como política cultural, social, económica, ciudadana y comunitaria (UNESCO-IBE, 2015; Opertti, 2017, 2019, 2021a, 2021b, 2021c).

Frecuentemente el currículo es concebido como un fundamento insoslayable de transformaciones educativas, así como factor codeterminante de los objetivos educativos y de sus contenidos asociados, que se canalizan a través de un repertorio amplio de procesos. Estos están fuertemente integrados en las políticas educativas e implican debates públicos ciudadanos, así como discusiones y consultas con *stakeholders* de dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO-IBE, 2015).

Asimismo, la legitimidad y la sostenibilidad del currículo yace en su apertura a reconocer que cada alumno es un ser especial (UNESCO, 2017; UNESCO-IBE, 2022), así como a ampliar, democratizar y apoyar oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje para todos los alumnos por igual, con independencia de sus contextos, circunstancias y capacidades. En efecto, el currículo supone una selección evolutiva y futurista de temas, áreas de conocimiento y disciplinas que guían y apoyan a niñas, niños, adolescentes y jóvenes a entender el

mundo, así como a desempeñarse competentemente a la luz de desafíos individuales y colectivos (Futurelab, 2009).

En suma, una visión comprehensiva del currículo, vista desde una perspectiva internacional comparada, supone tener en cuenta por lo menos siete aspectos en su ideación y concreción, a saber:

- a. El currículo refleja y sustancia el tipo de educación forjada para el imaginario social anhelado. Esto implica reconocer la diversidad de perspectivas ideológicas y programáticas que permean dichos imaginarios. Resulta clave identificar la naturaleza controversial de las discusiones y de los desarrollos curriculares desde una mirada interregional que promueva el aprendizaje y la colaboración entre regiones y países.
- b. El currículo contribuye a la formación comprehensiva de la persona a través de la diversificación de las experiencias de aprendizaje relacionadas con sus aspiraciones, motivaciones, intereses, contextos, circunstancias y capacidades.
- c. El currículo es un eje fundamental de la calidad de la educación que sostiene el diseño y el desarrollo de las políticas educativas. El mutuo reforzamiento y el alineamiento entre la política educativa y el currículo es condición *sine qua non* para apoyar efectivamente al alumno, sus oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje.
- d. El currículo conecta el *para qué*, el *qué*, el *cómo*, *dónde* y *cuándo* educar, aprender y evaluar para asegurar que cada alumno preocupa por igual. La conexión con sentido de los componentes y las piezas del sistema educativo es clave para plasmar el derecho de cada alumno a aprender en cualquier lugar, en todo momento y mediante estrategias personalizadas en interacción con sus pares.
- e. El currículo se desglosa en una serie de dimensiones interconectadas: *prescripto* (el currículo escrito), *implementado*

(lo que efectivamente se desarrolla), *negociado/mediado* (se interpreta a la luz de los diferentes niveles, instituciones y actores de los sistemas educativos), *percibido* (cómo es entendido y apropiado por educadores), *experimentado* (cómo se conecta y es vivenciado por los alumnos), *logrado* (conjunto de resultados de aprendizaje y competencias desarrolladas), *oculto* (presupuestos no escritos, normas, valores y actitudes a través de los cuales las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones se contextualizan y tienen sentido en cada centro educativo) y *olvidado* (el currículo escrito que no es enseñado).

- f. El currículo orienta y alinea los planes de estudio y programas, así como establece relaciones jerárquicas y vinculantes con ellos (Jonnaert et al., 2021) con vistas a priorizar que cada alumno goce de una oportunidad efectiva personalizada de aprender.
- g. Esencialmente el currículo se sustenta en educadores apreciados y empoderados como articuladores, gestores y decisores de política en las aulas, que asumen el rol de codesarrolladores y coagentes del currículo, mientras que los alumnos son vistos y respetados como agentes y coagentes de sus propios aprendizajes.

2. Encuadrar el currículo en la Agenda Educativa 2030

La Agenda Educativa 2030 (UNESCO et al., 2015) constituye una formidable oportunidad para repensar la educación en su conjunto en el marco de una visión sistémica, humanística, progresiva y transformadora. En efecto, la agenda estimula visitar las sinergias entre conceptos estelares tales como equidad, calidad e inclusión, que han tenido una fuerte influencia en educación en los últimos cuarenta años (Braslavsky, 2005; Savolainen, 2009; Benavot, 2012; Amadio,

Opertti y Tedesco, 2015; Opertti, 2016, 2017, 2020).

La Agenda 2030 implica un nuevo sistema global de gobernanza sustentado en las ideas fuerza de educación para todos y educación para el desarrollo sostenible (Tikly, 2017). El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, constituye una fuerte señal en favor de argumentar y evidenciar que la inclusividad en educación implica necesariamente que equidad y calidad vayan de la mano desde una perspectiva de formación y de aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida.

Las principales características de la agenda pueden resumirse en cinco dimensiones:

- a. En primer lugar, su finalidad es ayudar a transformar la vida de las personas y de las comunidades posicionando la educación como un agente societal clave de cambio.
- b. En segundo lugar, se sustenta en una visión holística y multidimensional del desarrollo que jerarquiza el rol crucial que desempeña la educación en asegurar que aquel congenie e integre los principios de sostenibilidad, inclusión, justicia social, equidad y cohesión.
- c. En tercer lugar, se fortalece su impronta humanística, ya que a través de la educación se identifican valores, actitudes y comportamientos con la intención de forjar dignidad, coexistencia y respeto entre personas y comunidades.
- d. En cuarto lugar, se destaca su perfil progresista, ya que procura fortalecer la confianza en la potencialidad de la educación para ampliar las oportunidades de desarrollo para las comunidades y las personas.
- e. En quinto lugar, se destaca la idea del desarrollo como una combinación delicada y dinámica entre factores cul-

turales, políticos, sociales y económicos que tienen sus-
tratos e implicancias educativas insoslayables.

Nos parece relevante posicionar la visión sistémica y
comprehensiva del currículo en el marco de un renovado
entendimiento de las ideas fuerza de inclusión, equidad y
calidad que preconiza la Agenda Educativa 2030, a saber:

- a. *Equidad* implica mitigar y remover inequidades y barre-
ras a los aprendizajes gestadas desde dentro y fuera de los
sistemas educativos, a efectos de asegurar la expansión y
la democratización de las oportunidades de aprendizaje
para todos los alumnos.
- b. *Calidad* implica el fortalecimiento de las sinergias entre
estrategias curriculares, pedagógicas, de enseñanza y de
aprendizaje para conectar efectivamente el para qué y
en qué educar, aprender y evaluar con el cómo, dónde y
cuándo hacerlo.
- c. *Inclusión* implica concordar equidad y calidad, recono-
ciendo y construyendo a partir del potencial de cada
alumno, así como entendiendo y asumiendo la diversidad
de todos los alumnos como oportunidades para identifi-
car, sostener, sustanciar y lograr mejores oportunidades,
procesos y resultados de aprendizaje.

3. Encuadrar el currículo en la disrupción

Mientras que la Agenda Educativa 2030 establece las bases
y los compromisos en torno a un renovado entendimiento
de la educación, la disrupción planetaria, principalmente
asociada a la cuarta revolución industrial, emerge como un
factor crecientemente influyente en la vida de ciudadanos,
trabajadores y comunidades.

Algunos de los principales rasgos de la disrupción son:

- a. El advenimiento de tecnologías que desdibujan y, al mismo tiempo, remodelan las fronteras entre los dominios físicos, digitales y biológicos.
- b. La extensión de la vida y la redefinición de los ciclos de vida, formación y trabajo.
- c. La creciente incidencia de las tecnologías en modelar nuestras percepciones del mundo, cambiar nuestros comportamientos y afectar nuestras identidades como seres humanos.
- d. Los cambios profundos en las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, así como entre los humanos y las máquinas de aprendizaje.
- e. Las tensiones y las sinergias entre la coexistencia, la complementariedad y la competencia con las máquinas de aprendizaje.

En términos generales, la disrupción afecta en todos los aspectos qué y cómo lo hacemos y, crucialmente, quiénes somos. Esto implicaría cuestionar las maneras tradicionales de procesar y tomar decisiones, individual y colectivamente.

En orden a entender el currículo como reflejo de la disrupción societal y educativa, se podrían tener en cuenta estos 11 puntos:

- a. Superar la consideración estrecha de los educadores como transmisores y de los alumnos como receptores.
- b. Evitar una fragmentación aún mayor de las propuestas educativas en niveles, ambientes, ofertas y disciplinas, que tiene impactos negativos en la medida en que interrumpe la progresión de los alumnos y sus procesos de aprendizaje.
- c. Estar atento al péndulo que se mueve desde educadores hacia alumnos sin tener debidamente en cuenta las sinergias entre ellos.

- d. Superar las diferenciaciones entre las competencias y experiencias de aprendizaje denominadas *blandas* y *duras*, con sus implicancias en lo que efectivamente es valorado, enseñado, aprendido y medido.
- e. Superar las separaciones entre cerebro, mente y cuerpo para asegurar un entendimiento holístico del bienestar y del desarrollo de cada alumno como persona.
- f. Integrar con sentido las áreas de humanidades, ciencias y ética para profundizar en el entendimiento de temas transversales tales como inclusión, sostenibilidad y género, desde el nivel inicial en adelante.
- g. Evitar la separación entre tradición y modernización, por cuanto el currículo se sustenta en una mirada futurista que incorpora desarrollos presentes y pasados.
- h. Integrar la teoría y la práctica en la conceptualización de las propuestas curriculares, ya que están inextricablemente asociadas y se refuerzan mutuamente en todas las etapas de la formación.
- i. Incorporar las dimensiones colectivas e individuales en la formación integral del alumno como soporte de toda propuesta curricular.
- j. Integrar con sentido y establecer sinergias entre preocupaciones, realidades y demandas globales y locales en la conceptualización y el desarrollo del currículo.
- k. Identificar todas las conexiones posibles entre las dimensiones de aprender a conocer, a ser, a hacer y a vivir juntos (Delors, et al., 1996).

4. Encuadrar el currículo en una visión de avanzada de la educación

La UNESCO publicó un documento seminal en el 2020 titulado *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*, que es el resultado del trabajo realizado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Una de las

fortalezas de dicha comisión, instituida por la UNESCO, radica en que está conformada por prestigiosas personalidades que reflejan diversidad de perfiles y de actuación profesional, así como proceden de diferentes regiones del mundo. En su conjunto, las nuevas ideas planteadas constituyen un marco de referencia que permite enmarcar la discusión curricular en una visión societal y educativa de avanzada (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021; Opertti, 2021b).

La primera idea se refiere al “fortalecimiento del compromiso público en favor de la educación como un bien común”. Un compromiso de estas características, que aprecia y congenia los valores de inclusión, solidaridad, progreso individual y colectivo, supone el involucramiento de diversidad de actores de dentro y fuera del sistema educativo para discutir, acordar y plasmar imaginarios de sociedad y desarrollo que sustancien el rol y las responsabilidades de la educación como política cultural, ciudadana, social, económica y comunitaria. Dicho compromiso supone una fina articulación entre, por un lado, el rol del Estado garante y, por otro, el involucramiento de instituciones y actores que reflejen el crisol de afiliaciones y tradiciones que anidan en la sociedad, a efectos de fortalecer la libre expresión de la diversidad de capacidades y talentos en un marco de reafirmación y apego a valores universales. Si las sociedades reniegan de sus diversidades, difícilmente se podrá forjar y sustentar la educación como bien común.

La segunda idea supone una clara referencia a la educación como un derecho humano universal inscripto en una concepción que incluye el entretejido de dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas. Esta idea permea claramente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO et al., 2015) y, en particular, la visualización de la educación como eje y dimensión transversal a la concepción

y la realización de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Asimismo, el derecho a la educación supone facilitar un acceso en pie de igualdad a la conectividad y a las plataformas en línea, lo cual nos lleva nuevamente a revalorar el rol insoslayable del Estado para garantizar cinco derechos que van inextricablemente asociados: educación, información, conocimiento, conectividad y aprendizaje.

La tercera idea se sustenta en la convicción de que los educadores son los principales tomadores de decisión de los sistemas educativos en cualquiera de los modos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se desarrollen. La valorización de los educadores, en su condición de generadores y gestores de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, se ha fortalecido en la pandemia. En el documento se afirma: “La verdadera capacidad de respuesta e innovación reside en la iniciativa de los educadores que, junto con los padres y las comunidades, han encontrado en muchos casos soluciones ingeniosas y apropiadas al contexto”. Quizás estas aperturas que han ido emergiendo desde las comunidades educativas constituyan una ventana de oportunidades para ayudar a sostener y sustanciar la transformación de la educación y de los sistemas educativos con una mirada de apertura hacia la sociedad en su conjunto.

La cuarta idea se refiere al llamamiento que hace la UNESCO “a todos los que tienen responsabilidades educativas, desde los funcionarios gubernamentales hasta los docentes y los padres, a dar prioridad a la participación de los alumnos y los jóvenes en general, a fin de preparar de forma conjunta el cambio que desean”. Los alumnos no deben ser considerados como “objetos o metas de aprendizaje”, sino ante todo como sujetos activos de derechos, que, respetados en su condición de infantes, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, asuman ser protagonistas, reguladores, discutidores y diseminadores de sus aprendizajes. Asimismo, su

insoslayable participación en la forja de un *modus* de vida sostenible concierne a su propia existencia, así como a abrigar un futuro que hoy aparece severamente amenazado, en gran medida por las decisiones y los comportamientos del mundo adulto. Por supuesto que se necesita de la generosidad, la sabiduría y la experticia adulta para gestar profundas transformaciones en los contenidos y en las estrategias educativas, pero eso solo se puede sostener confiando en los alumnos y promoviendo que ellos sean los protagonistas y hacedores de su propio futuro.

La quinta idea pone en el tapete la necesidad de “proteger y transformar la escuela como un espacio-tiempo independiente, específico y diferente del hogar y otros espacios de aprendizaje, en el que se producen tanto un crecimiento y una profundización del entendimiento social como una adquisición de aptitudes, competencias y conocimientos”. Una de las razones principales de existencia de la escuela reside en que, a la vez de ser un instrumento insustituible de integración cultural, social y ciudadana, es la entrada principal a las competencias y a los saberes que contribuyen a que las generaciones más jóvenes tengan oportunidades efectivas de desarrollo colectivo e individual. La valorización de la escuela implica mucho más que reconocer y apreciar que la presencialidad resulta indispensable para garantizar el derecho a la educación y a los aprendizajes. Asimismo, la presencialidad puede fortalecerse en un marco de repienso y de complementariedad con la virtualidad, teniendo por principal objetivo ampliar y democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje.

La sexta idea aborda el debate sobre el rol crítico que cumplen las tecnologías, ya sea para democratizar e igualar en oportunidades, ya para ahondar brechas y disparidades. Ninguna decisión sobre el bienestar presente y futuro de nuestra sociedad puede prescindir de la variable tecnoló-

gica, no en el sentido de algo dado que regula inexorablemente nuestra vida hasta en los más mínimos detalles, sino en el de ventanas de oportunidades para forjar sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Tan perverso para el pensamiento y la acción humanos es caer en la tentación del determinismo o fatalismo tecnológico como descartar o menospreciar el uso de las tecnologías como vías potentes para mejorar la calidad de la vida en lo individual y lo colectivo. Resulta fundamental que las tecnologías, entendidas en un sentido plural, constituyan el pilar de una formación integral de la persona que aliente el ejercicio de la libertad, el pensamiento autónomo, la creatividad y la resiliencia, entre otras cuestiones fundamentales. Por último, las tecnologías pueden ayudar a personalizar las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones tomando en cuenta que cada persona es un ser especial, aun cuando todos aprendemos de formas más o menos parecidas (Dehaene, 2018).

La séptima idea abre la discusión sobre los contenidos educativos como un eje fundamental de toda propuesta de transformación educativa. La UNESCO resalta la importancia de la educación para incentivar y desarrollar en los alumnos el pensamiento autónomo e interpelante que les permita procesar, evaluar y tomar posición sobre las informaciones de naturaleza e intenciones muy variadas que reciben a ritmos vertiginosos. Más aún, el documento señala que la proliferación de “información errónea y noticias falsas” puede resultar “fatal para la vida social y la comprensión humana, pero también está literalmente destruyendo vidas”. El manejo solvente y responsable de las evidencias que surgen de la triangulación de enfoques, estrategias, intervenciones y datos es fundamental para que las personas puedan liderar su propia vida sin que sus creencias, opiniones y conductas sean manipuladas con la ayuda “humana” de la inteligencia artificial a efectos de direccionar, controlar y comercializar lo que

forjamos, hacemos y explicitamos en nuestra cotidianidad.

La octava idea se refiere a la necesidad de combinar una “utilización justa y eficaz de los recursos”, lo cual implica reafirmar que el financiamiento de la educación tiene que ser funcional a una propuesta educativa robusta y clara en sus propósitos, contenidos y rúters. El volumen de recursos destinados a la educación puede ser un buen indicio de la voluntad política de priorizar la inversión y el gasto de la educación, pero no es en sí un indicador de la voluntad de transformar la educación. El financiamiento de la educación es un asunto clave en el marco de una renovada agenda educativa en los planos internacional y nacional, no solo porque sirve para contrarrestar los efectos más perversos y regresivos de la pandemia, sino también porque sostiene la revisión de los objetivos, los contenidos y las estrategias de la educación a la luz de forjar la sostenibilidad del mundo pospandemia.

La novena idea versa sobre la necesidad de reinventar un multilateralismo proactivo que se sustente en el hecho irrefutable de que “biólogicamente todos somos ciudadanos de un solo planeta”. No debería haber escapatoria ni atajos frente al desafío de entenderse, colaborar y actuar como humanidad para asegurar la sostenibilidad planetaria. Particularmente, armonizar el currículo y la pedagogía —esto es, el para qué, el qué, cómo, cuándo y dónde educar, aprender y evaluar— está siendo crecientemente valorado como asunto prioritario para reimaginar la educación con vistas a construir un mundo mejor, sostenible y justo. Dejar congeladas o tangencialmente abordadas las discusiones sobre los contenidos educativos no solo volvería la educación crecientemente irrelevante; también dejaría a las generaciones más jóvenes privadas de marcos de referencia y de instrumentos para liderar su propia vida en el futuro.

5. Encuadrar el currículo en los aprendizajes de la pandemia

Se empieza a tener cierta evidencia de lo que ha ocurrido durante la pandemia con relación al involucramiento del alumno y los apoyos recibidos, así como a sostener la continuidad de sus procesos de aprendizaje. En particular, Reimers y Opertti (2021) identificaron casos de innovación educativa que han emergido durante la pandemia y que dan cuenta de rúters para construir de nuevo mejor. El estudio se enmarca en la Global Education Innovation Initiative de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, con foco en cómo transformar la educación pública; en la iniciativa HELA (Híbrido Education, Learning and Assessment, por sus siglas en inglés), impulsada por la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO), y en la visión inspiradora desarrollada en el documento *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública* (véase el apartado anterior).

Con base en el análisis de 31 de estudios de casos innovadores de diferentes regiones y contextos, se identificó una serie de nueve puntos que pueden ser considerados con vistas a contextualizar y plasmar una visión comprehensiva y sistémica del currículo, a saber:

- a. El sentimiento positivo de que reimaginar la educación posCOVID-19 puede contribuir a sentar las bases de un futuro mejor a escalas mundial y nacional. Así como resulta necesario desarrollar perentoriamente iniciativas de hondo calado que contribuyan a mitigar las pérdidas de aprendizaje y las brechas generadas durante la pandemia (Banco Mundial, 2021; Banco Mundial et al., 2022a, 2022b), importa igualmente hurgar en las ventanas de oportunidades que se han venido abriendo durante la pandemia, para repensar la educación y los sistemas educativos.

- b. Apertura, audacia, creatividad y experimentación en cuanto a conferir un renovado sentido y proyección a categorías e ideas educativas fundamentales, tales como el desarrollo de las competencias en alumnos y educadores, y las nociones de currículo, pedagogía, aprendizajes en la casa, educación presencial y a distancia, tecnologías, materiales impresos y en línea, entre otros.
- c. La confirmación de que resulta estratégico y posible responder proactivamente a los desafíos urgentes en torno a las implicancias sociales y educativas del COVID-19 y, al mismo tiempo, sentar las bases para una transformación societal, cultural y educativa profunda, que implica decisiones cruciales sobre los propósitos, los contenidos y el desarrollo de la educación.
- d. Reconocer diversidad de enfoques, ideas, temas, iniciativas, estrategias, procesos y herramientas como puntos de partida complementarios para concebir y desarrollar prácticas innovadoras que se sustenten en una perspectiva sistémica que fortalezca las conexiones entre diferentes componentes y piezas de la educación y de los sistemas educativos con una visión de mediano a largo plazo.
- e. Entender y respetar a alumnos y educadores como personas, apoyando su bienestar y desarrollo, construyendo a partir de sus potencialidades y competencias, respondiendo a sus necesidades sentidas, fortaleciendo la confianza entre pares y comprometiéndolos en reimaginar la educación y sus vías futuras.
- f. La reconfiguración y reingeniería de roles sociales y educativos, así como de partenariados y de modalidades renovadas de generación y gestión de los cambios, que impliquen intersecciones más fluidas y productivas entre modos de gobernanza de abajo arriba y de arriba abajo, con la finalidad de sustentar transformaciones

sistémicas que superen las fragmentaciones entre niveles y ofertas educativas, así como entre ambientes de aprendizaje.

- g. Los procesos de elaboración y decisión de las políticas gestados en todos los estratos, niveles y componentes del sistema educativo, que comprometen a diversidad de *stakeholders* como coagentes y están abiertos a múltiples formatos que incentivan la construcción colectiva en un marco de liderazgos distribuidos.
- h. Renovado entendimiento y apreciación de los usos híbridos de las viejas y las nuevas tecnologías y sus impactos en orden a democratizar y asegurar la continuación, la progresión y la completitud de los aprendizajes adaptados a la diversidad del alumnado, y en respuesta a contextos y situaciones desafiantes desde el punto de vista social y educativo.
- i. Triangulación y documentación de evidencias emanadas de diversidad de enfoques, intervenciones, contextos, estudios y datos, que permiten apreciar la potencialidad de diversas intervenciones para progresar hacia modos educativos híbridos de educar, aprender y evaluar (Reimers y Opertti, 2021).

6. Encuadrar el currículo en tendencias educativas mundiales

Mapear las tendencias curriculares mundiales es una fuente valiosa para posicionar la discusión curricular en la era pospandémica. Identificamos 14 de ellas:

- a. Entendimiento comprensivo del alumno como persona, que integra y confiere un renovado sentido a hallazgos disciplinares e interdisciplinares sobre cómo las personas

aprenden, así como sobre un repertorio amplio de estrategias pedagógicas para responder a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos.

- b. Entendimiento más afinado de los temas que informan las propuestas curriculares, lo que requiere la integración de perspectivas disciplinares e interdisciplinares.
- c. Apertura a nuevas configuraciones y combinaciones entre disciplinas, transversal a todos niveles educativos, que permita enfocar temáticas globales en el currículo, como sostenibilidad, aprender a vivir juntos entre culturas, inclusión y cambio climático.
- d. Conceptualización de las competencias como la voluntad de los alumnos de identificar, movilizar e integrar valores, actitudes, emociones, conocimientos y capacidades para responder y actuar competentemente ante desafíos individuales y colectivos.
- e. Progresión hacia modos híbridos de educar, aprender y evaluar que involucran niveles, ambientes, ofertas, áreas de aprendizaje y disciplinas como un todo interrelacionado.
- f. Fortalecimiento de la versatilidad de los educadores para liderar, idear, integrar y facilitar oportunidades de aprendizaje crecientemente enfocadas en responder a desafíos y situaciones que conectan piezas disciplinares.
- g. Personalización de la educación, de los aprendizajes y la evaluación para sustanciar oportunidades de aprendizaje con sentido para todos los alumnos por igual.
- h. Promoción y facilitación de la libertad de los alumnos para idear y gestionar un currículo a medida de sus aspiraciones y necesidades.
- i. Fortalecimiento de una perspectiva curricular glolocal que, con una mirada abierta al mundo, localice el currículo atendiendo a las culturas y los contextos y comprometiendo a diversidad de *stakeholders* en su legitimación, gestación y desarrollo.

- j. Articulación del currículo y la pedagogía para ampliar el abanico de estrategias que atiendan la diversidad del alumnado.
- k. Fortalecimiento de la integración de temas y enfoques transversales en el currículo que responda a imaginarios societales y educativos.
- l. Visualización de la evaluación como apoyo a la progresión y completitud de los aprendizajes, enmarcada en los procesos de desarrollo curricular.
- m. Fortalecimiento de la empatía y la cooperación para profundizar en una cultura de confianza y una mentalidad de crecimiento entre alumnos y educadores.
- n. Combinación de tecnologías como vías potentes para ampliar y democratizar las oportunidades de aprendizaje y, asimismo, como ventanas de oportunidades para fortalecer las conexiones entre alumnos, educadores, familias y comunidades.

7. Apunte final

A lo largo del capítulo se ha planteado un conjunto de miradas complementarias que posicionan el currículo como un eje fundamental e insoslayable de una agenda educativa pospandemia. Se trata de argumentar y evidenciar que el calibre de los cambios que necesariamente tienen que abordarse si se pretende educar a las nuevas generaciones para un mundo sostenible, democrático, justo, pacífico e inclusivo requiere un repienso global del currículo y de su articulación con otros componentes y piezas del sistema educativo.

El punto de inflexión del debate y la construcción curricular parece ubicarse hoy en reafirmar que el currículo debe tener una impronta transformadora, progresista, futurista y disruptiva sustentada en diálogos intensos y de mucha escucha entre diversidad de instituciones y actores. Esto

implicaría fortalecer el posicionamiento del currículo en el corno de la educación, de los sistemas educativos y en particular de los centros educativos, como una ventana de oportunidades que permita sentar las bases de una nueva forma de concebir el lugar de los humanos como parte del planeta, tal como señala el documento *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, elaborado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021).

Precisamente dicho informe identifica una serie de temas que nutren las agendas de transformación curricular. Entre otros, elaborar una propuesta curricular para un mundo dañado; integrar conocimientos y emociones en todas las prácticas educativas; fortalecer las enseñanzas y los aprendizajes de las alfabetizaciones fundamentales, incluyendo esencialmente las producciones oral y escrita, futuros plurilingües y la aplicación de conocimientos y habilidades matemáticos a una variedad de situaciones; profundizar en las humanidades así como en el entendimiento y la indagación científica; ahondar en el desarrollo de las habilidades de alumnos y educadores para un mundo digital; fortalecer la educación en artes como manera de ampliar los sentidos que pueda tener el mundo para los alumnos, y educar para los derechos humanos, para una ciudadanía activa y para una participación democrática (véase el capítulo 3, “Sobre los sentidos y los contenidos de las transformaciones”).

La responsabilidad que asume el currículo de integrar y tejer efectivamente sentidos vinculantes para el conjunto de los temas mencionados advierte sobre el cambio significativo de su foco y actuación, que implica posicionar al ser humano como un todo indivisible, y su formación integral en su condición de tal y de ciudadano, trabajador e integrante de comunidades diversas a escalas global, nacional

y local. Ciertamente estamos ante un cambio de paradigma en los *para qué, qué, cómo, dónde* y *cuándo* educar, aprender y evaluar, que se sustenta en una transformación de la sociedad y de la educación como procesos entrelazados y mutuamente reforzantes.

CAPÍTULO II

Diez pistas para repensar el currículo pospandemia

Este capítulo recoge las reflexiones realizadas en el documento de nuestra autoría *Diez pistas para repensar el currículum*, publicado por la Oficina Internacional de Educación (Opertti, 2021a) en el marco de la serie Reflexiones en Progreso sobre Cuestiones Actuales Críticas en el Currículum, Aprendizaje y Evaluación. Su propósito es compartir una serie de pistas para repensar el currículo a la luz de cuatro consideraciones fundamentales.

En primer lugar, la necesidad de reforzar una comprensión holística y sistémica del currículo como un proceso dinámico, complejo y controvertido de discusiones colectivas, acuerdos y desarrollos, que reflejan aspiraciones e ideales sociales y que comprometen a diversidad de instituciones y actores en definir el *para qué, qué, cómo, cuándo y dónde* de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; Jonnaert, Depover y Malu, 2020; Tedesco, Opertti y Amadio, 2013; UNESCO-IBE, 2015; Opertti, 2021a).

En segundo lugar, está la idea, subrayada por la Agenda Educación 2030 (véase el apartado 2 del capítulo 1) de que el currículo adquiere protagonismo, legitimidad y sostenibilidad a partir de principios, políticas, objetivos, contenidos y estrategias educativos que contribuyan a transformar la vida de las personas y las comunidades (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; UNESCO et al., 2015).

La tercera consideración alude a un cambio disruptivo a escala global que es profundo, sistémico, exponencial e impredecible, entre otros atributos fundamentales (véase el capítulo I, apartado 2). Estos cambios tienen efectos sociales duraderos e implican revisar nuestras identidades y estatus

como humanos, ciudadanos, trabajadores, empresarios y comunidades (Maddah, 2016; Schwab, 2017; Stiegler, 2016).

En cuarto lugar, el COVID-19 ha contribuido significativamente a las discusiones sobre dos temas principales. Por un lado, se han explorado y probado propuestas y vías de integración y sinergias entre la educación presencial y a distancia, eliminando barreras y discontinuidades entre los niveles, ambientes de aprendizaje y ofertas educativas y, fundamentalmente, revisando los objetivos, contenidos y estrategias. Por otro lado, la pandemia también ha puesto de manifiesto la necesidad de ahondar en competencias y habilidades de los estudiantes para afrontar diversidad de desafíos personales y colectivos con respecto a fortalecer la libertad de expresión, el pensamiento autónomo y creativo, los estilos de vida y el desarrollo sostenibles, la convivencia y el cuidado del planeta (Consejo Asesor de la OEI, 2020; Fundación Santillana, 2020; Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación, 2021; Microsoft y New Pedagogies for Deep Learning, 2020; Reimers y Scheleicher, 2020).

Pista 1: Comprender y visibilizar a las generaciones más jóvenes

Uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo es comprender a los estudiantes desde una perspectiva generacional que los valore y los apoye como infantes, niños, adolescentes, jóvenes y, sobre todo, como protagonistas que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje. La falta de empatía intergeneracional es evidente en propuestas educativas, curriculares, pedagógicas, así como en docentes que no logran establecer conexiones con sentido entre contextos, circunstancias, valores, emociones y cogniciones para atender la diversidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos.

Compartimos aquí cuatro elementos para apoyar una mejor comprensión de las generaciones más jóvenes como un punto de partida esencial para repensar el currículo con una visión transformadora de la educación.

En primer lugar, resulta necesario enfocar, analizar y visibilizar con mayor profundidad la multiplicidad de factores asociados a la vulnerabilidad. Esto implica ir más allá de entender la vulnerabilidad vinculada desarticuladamente a personas, grupos, contextos o circunstancias. Requiere que también reconozcamos la multiplicidad de vulnerabilidades entrelazadas que desafían las explicaciones hegemónicas “educativas”, “sociales” o “culturales”. Destacamos aquí tres aspectos.

Tenemos que sopesar cómo las carencias de los hogares en el acceso a la conectividad y las tecnologías repercuten negativamente en las condiciones y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La tendencia —creciente a largo plazo, inevitable a corto plazo— a avanzar hacia modos híbridos que integren y conecten el aprendizaje presencial y a distancia generalmente acentúa estos impactos y, de manera crucial, coadyuva a expandir y democratizar las oportunidades de aprendizaje.

Cabe señalar las debilidades en los marcos conceptuales y operativos de las políticas públicas que dependen fuertemente de mecanismos compensatorios para abordar múltiples vulnerabilidades económicas y sociales que inciden en la educación. Esos marcos no logran generar procesos y resultados de aprendizaje igualmente significativos y sostenibles para diversidad de individuos y grupos. Es posible que se basen en concepciones fragmentadas, sobre el supuesto de que la agregación y los efectos acumulativos de las intervenciones sectoriales mejoran las oportunidades educativas *per se*, sin una visión robusta que las conecte y fortalezca.

Además, la vulnerabilidad afecta el bienestar y la salud mental de los alumnos, lo cual se entiende en mayor

medida cuando se integran los hallazgos de la psicología, la psiquiatría y la neurociencia, entre otras disciplinas. Contrariamente a enfoques que procuren entender al alumno en su especificidad e integralidad, la acumulación de enfoques e intervenciones dirigidos a lo que se define como las *necesidades de los estudiantes*, incluso dentro de un marco multi- o interdisciplinario, no aporta a comprender y apoyar a cada persona como un ser humano único ni a personalizar el currículo, la pedagogía y la enseñanza para cada alumno.

Como señala Hargreaves (2020), el bienestar de los niños no es una alternativa al éxito escolar, sino una condición previa del aprendizaje, especialmente para los grupos más vulnerables. Ciertamente, el bienestar de los alumnos es condición *sine qua non* para sostener un aprendizaje atractivo, significativo y sostenible. En gran medida, el concepto de *bienestar* refuerza una visión holística de la educación, que reconoce la interacción evolutiva entre la naturaleza emocional de la cognición y la naturaleza cognitiva de las emociones (Pons, de Rosnay y Cuisinier, 2010).

En segundo lugar, la pandemia mundial está arrojando luz sobre la capacidad de respuesta de las generaciones más jóvenes en contextos desafiantes, aspectos que pueden quedar ocultos, no reportados o desconocidos e infravalorados en la educación en general. Estamos comenzando a observar y comprender que, durante un período de aislamiento o de reducidas interacciones personales, los alumnos llegan a conocer, utilizar, experimentar y reflexionar sobre una amplia gama de estrategias para proseguir y concretar su aprendizaje. Es posible que durante la pandemia se haya ganado terreno en la apreciación del aprendizaje basado en problemas o desafíos, o en proyectos que ponen en juego competencias como la creatividad, el ingenio y la adaptabilidad de los alumnos conforme se enfrentan a circunstancias cambiantes y adversas.

Podemos preguntarnos si los alumnos pueden haber desarrollado, durante el período de confinamiento y después, ciertas competencias que les permiten:

- a. Adquirir más autonomía intelectual, más capacidad de aprendizaje independiente, mejor funcionamiento ejecutivo (cerebral), que se refleja en una mayor flexibilidad de pensamiento y autocontrol, y mayores habilidades de aprendizaje en línea (Reimers y Schleicher, 2020; Morin, 2020).
- b. Desarrollar anticuerpos sociales, emocionales y cognitivos activos y duraderos contra posibles pandemias y crisis futuras.
- c. Experimentar nuevas formas de comprender, comunicarse y generar confianza con sus familias, pares y educadores.
- d. Comprender cómo su propia motivación, participación, valores, actitudes y emociones dan sentido a su educación y aprendizaje.
- e. Aprender a enfrentarse a una amplia gama de situaciones desafiantes mediante el desarrollo de competencias personales (como la confianza y la autoconciencia) e interpersonales (como la empatía y el trabajo en colaboración con los demás).

En tercer lugar, las generaciones más jóvenes exigirán cada vez más cambios en los estilos de vida de los adultos con el fin de permitirles contribuir, formar parte y disfrutar de un futuro mejor y sostenible, individual y colectivamente. Tras la pandemia, parecería surgir una agenda renovada en cuanto a derechos, compromisos y responsabilidades, fuertemente impregnada por las generaciones más jóvenes. En este sentido, cabe destacar varios puntos.

Los temas y enfoques vinculados a estilos de vida sostenibles, saludables y socialmente comprometidos se integran

cada vez más en las propuestas curriculares y pedagógicas. Sin embargo, no basta con realizar actividades o implementar proyectos que demuestren, por ejemplo, los beneficios de una dieta equilibrada o de la actividad física. También es necesario conectar y desarrollar un marco conceptual y accionable unificado que atraviese diferentes niveles y ofertas educativos con la intención de guiar y apoyar a los estudiantes en la apropiación de estilos de vida que son esenciales para la sostenibilidad global y local, así como para el bienestar personal y colectivo. Además, implica transversalizar propuestas educativas sólidas y basadas en evidencias sobre formas renovadas de vivir en armonía, así como de comprender y proteger la naturaleza como parte de un mismo ecosistema.

Al mismo tiempo, debe haber una reafirmación clara y sustantiva de la libertad y el pensamiento independiente que fortalezca y proteja a las generaciones más jóvenes en el desarrollo de actitudes preventivas y anticuerpos frente a tres riesgos que se refuerzan mutuamente: a) el uso espurio de dispositivos y mecanismos de inteligencia artificial para restringir la libertad de expresión de individuos, grupos y comunidades; b) la consideración de las personas como datos con “valores de mercado diferenciales”, y c) la normalización de los métodos de control de la ciudadanía en todo momento y sin restricciones.

En cuarto lugar, tras períodos prolongados de aislamiento, se hace necesario buscar formas de reconectar a los jóvenes con la educación en general. Esto no puede hacerse asumiendo que no ha ocurrido ningún aprendizaje significativo —sean cuales sean su naturaleza e implicaciones— durante el período de confinamiento e ignorando la diversidad de estrategias que los educadores, los estudiantes, las familias y las comunidades han desarrollado para asegurar la continuidad de los aprendizajes. Reconectarse implica

esencialmente documentar, comprender, respetar y aprovechar toda la gama de situaciones que afectan el bienestar social, emocional, mental y físico de educadores y alumnos. De hecho, la pandemia ha puesto de manifiesto la relevancia de considerar la multidimensionalidad del bienestar como base insoslayable de cualquier proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Por otra parte, la desconexión revela un enorme desafío preCOVID-19 que los países en diversas regiones afrontan en diferentes contextos: la fragmentación histórica de la educación y los sistemas educativos con respecto a los enfoques, niveles, ciclos, ofertas, ambientes de aprendizaje y contenidos educativos. Esta fragmentación puede constituir una poderosa barrera institucional, curricular, pedagógica y docente que atente contra la progresión de los alumnos y la continuidad de sus procesos de aprendizaje.

Además, la fragmentación puede impedir el desarrollo fluido de las competencias y los conocimientos que los alumnos tienen que adquirir para desenvolverse de manera competente en un mundo marcado por cambios acelerados y sistémicos. Asimismo, la organización de los niveles y las ofertas educativas en torno a los silos disciplinarios contrasta fuertemente con las experiencias de vida de los estudiantes, que se enfrentan al desafío de dar un sentido unitario a multiplicidad de estímulos y experiencias. La desconexión y la descontextualización del aprendizaje respecto a las aspiraciones y motivaciones de los alumnos los aleja de la educación al transformarla en irrelevante para su vida.

Los sistemas educativos se enfrentan al desafío de integrar con sentido las piezas del conocimiento que coadyuven a que los alumnos comprendan la complejidad de los desafíos a que se ven enfrentados en el presente y hacia el futuro. Entre otras cosas, esto implica la capacidad de educar a los alumnos en una

serie de competencias, consideradas esenciales para construir un futuro mejor (Reimers y Schleicher, 2020), enmarcadas en la revitalización de un humanismo cosmopolita respetuoso de las diversas tradiciones, grupos y afiliaciones. La capacidad de las instituciones educativas de concebir la educación como motor para reinventar los futuros será una prueba crítica de su voluntad de rediseñar los sistemas de aprendizaje para la resiliencia.

Pista 2: Combatir los factores relacionados con la vulnerabilidad

Como se ha señalado, la vulnerabilidad es expresión de un conjunto multidimensional de carencias de la capacidad humana que comprometen el bienestar y el desarrollo de las personas, los ciudadanos y las comunidades. Como apunta Josep María Esquirol (2020), los seres humanos somos vulnerables, lo que significa que somos sensibles y capaces de entristecernos y sentirnos heridos.

La educación no puede abordar la vulnerabilidad desde una perspectiva sectorial endógena a las instituciones educativas. Tampoco puede hacerlo sobre la base de acumular una multiplicidad de intervenciones y apoyos externos al sistema educativo. En lugar de perspectivas y enfoques desprovistos de interfaces entre las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto, se requieren abordajes interinstitucionales e intersectoriales que sirvan de base para comprender y accionar sobre el desarrollo y el bienestar de las personas. Es clave reconocer que las múltiples capacidades de las personas, inmersas en diversidad de contextos y circunstancias que las permean, no pueden *separarse* y *aislarse* por área de intervención, población beneficiaria, derechos o beneficios.

Los enfoques para contrarrestar la vulnerabilidad requieren que comprendamos, valoremos y apoyemos a las personas

en cuanto individuos antes de decidir sobre cualquier tipo de intervención sectorial y evitar que circunscribamos las personas a las prescripciones que las instituciones consideren necesarias. Es importante, pues, reafirmar que cada persona tiene un enorme potencial, desconocido *a priori*, de aprendizaje y desarrollo. Este potencial se va concretando por la interacción permanente entre múltiples factores genéticos y ambientales mediados por la profundidad, la permanencia y los impactos de las políticas públicas.

El desarrollo de cualquier niño o niña comienza en el vientre materno, y la falta de intervenciones de políticas públicas oportunas y de alta calidad produce y afianza un conjunto de vulnerabilidades que son difíciles de remediar en edades superiores. Los estudios muestran que el cerebro de los niños tiene casi el doble de sinapsis que el de los adultos (Dehaene, 2018). Las sinapsis útiles sobreviven y se multiplican, mientras que las otras se eliminan. Este proceso está asociado en gran medida a la intensidad y calidad de la estimulación que la niña o el niño recibe del entorno, que naturalmente incluye a la familia, los adultos cercanos, los actores sociales, los educadores, otros referentes, los pares y la comunidad donde reside.

Para que la educación avance en el objetivo central de sentar las bases y apoyar el potencial de desarrollo de cada persona, resulta necesario un marco conceptual y operativo compartido entre las instituciones responsables en los temas de infancia, familia, salud y pobreza, entre otros. La creación de este marco comienza con la discusión y el acuerdo entre dichas instituciones sobre una conceptualización sólida y holística del desarrollo infantil desde cero en adelante. Adoptar mecanismos de coordinación y evitar la superposición de esfuerzos e iniciativas son medidas eficaces si se apoyan en marcos conceptuales unitarios que orienten y sirvan de base al abanico de intervenciones desarrolladas.

Además, abordar la vulnerabilidad desde una perspectiva holística de política pública desafía los sistemas educativos a forjar una visión multidimensional del apoyo para el desarrollo de los alumnos, así como a garantizar la progresión de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación entre instituciones, niveles y ofertas educativos.

No se trata únicamente de reforzar los mecanismos de coordinación público-privados. Es de primordial importancia acordar itinerarios, procesos y contenidos educativos que conciban el desarrollo progresivo de niñas y niños desde perspectivas que promuevan su bienestar, faciliten sus oportunidades de aprendizaje y compensen sus vulnerabilidades. Las dimensiones culturales, económicas, sociales y territoriales no se agregan simplemente a las educativas propiamente dichas, sino que más bien se interconectan dentro de cada iniciativa y acción desarrollada por el centro educativo.

En resumidas cuentas, abordar los factores asociados con la vulnerabilidad únicamente a través de la educación o la asistencia social no es una estrategia sostenible para reducir las enormes y flagrantes desigualdades que ya existían antes de la pandemia y que se han vuelto aún más graves y visibles en la actualidad.

Pista 3: Ahondar en el entendimiento entre los centros educativos y las familias

La pandemia mundial da lugar a debates y desarrollos promisorios en torno a repensar los roles y responsabilidades que se traban entre los centros educativos, los educadores, los alumnos, las familias y las comunidades. Si bien ya antes era perentorio repensar dichos roles, la ausencia o discontinuidad de las actividades educativas presenciales puso en el tapete la relevancia de profundizar en la comprensión y la confianza mutuas, así como en renovados modos de colaboración que

vayan más allá de participaciones testimoniales de familias y comunidades en los centros educativos. Identificamos cinco aspectos para ahondar en dicho análisis.

En primer lugar, la reafirmación de que el centro educativo cumple un rol significativo en la estructuración de nuestra vida social. La interacción presencial envuelve no solo a la escuela, sino también a las familias, los trabajadores, las comunidades y la sociedad en general. Como señalan Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), en gran medida la pandemia puso de manifiesto el rol de las escuelas en la socialización de niños y adolescentes, en términos de sus relaciones tanto con adultos como con compañeros. Pese a las críticas que se le pueden hacer a la escuela, su presencia es vital e insustituible para asegurar la armonía y la sostenibilidad de la sociedad.

En segundo lugar, la pandemia aparentemente ha llevado a una mayor conciencia de madres, padres y comunidades sobre lo que implica el delicado y complejo acto de enseñar. El rol del educador en cuanto a orientar a los alumnos y facilitar sus procesos de aprendizaje parece mejor entendido por madres y padres hoy que antes de la pandemia; por ejemplo, en los asuntos relativos a “la explicación, la organización del trabajo de los alumnos, e incluso la calificación” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

En tercer lugar, los padres y las madres han buscado, experimentado y aprendido renovadas formas de guiar y apoyar a sus hijos, una tarea que se vuelve más necesaria y exigente en la medida en que se siga transitando hacia modos educativos que integren espacios presenciales y en línea. Ciertamente, antes de la pandemia se necesitaba una mayor participación de las familias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más allá de la ayuda a los centros educativos con tareas esencialmente no educativas. Para las familias, encontrar la motivación para ampliar sus roles, así como la orientación necesaria para hacerlo, será 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 reducirse a enseñar, aprender y evaluar en un entorno presencial. También abarca una creciente variedad de oportunidades para que los centros educativos y las familias se fortalezcan mutuamente y colaboren en la consecución de objetivos compartidos. Esto es, asumir la aspiración de una educación sin umbrales ni fronteras.

En cuarto lugar, los mecanismos a través de los cuales los educadores y los alumnos se entienden, relacionan y apoyan mutuamente en entornos híbridos crea oportunidades para un mayor entendimiento intergeneracional, así como coadyuvan a ampliar perspectivas y percepciones más personalizadas, abiertas y holísticas de las personas como individuos. Las emociones y las experiencias pueden desempeñar un rol mucho más pronunciado en las relaciones entre educadores y alumnos si ambos se abren a verse a sí mismos en roles que antes podían haber sido menos visibles, más fragmentados o incluso ocultos. Esto puede significar una gran oportunidad para que se comprendan y se vinculen mejor como personas.

En quinto lugar, hay una creciente toma de conciencia respecto a garantizar el derecho a la conectividad tecnológica, tanto dentro como fuera del hogar, como una base insoslayable para expandir y democratizar los modos educativos híbridos. Como se ha señalado en la pista 2, resulta cada vez más necesario fortalecer las sinergias entre las políticas y los programas orientados a las familias, los hogares y la educación dentro de un marco unitario de política social intersectorial e interinstitucional.

En resumen, reinventar el sistema educativo implica no solo profundizar en roles más empáticos y sustantivos entre educadores y alumnos, sino también empoderar a las familias como *coaches* que apoyan el aprendizaje de sus hijos e hijas (Reimers y Schleicher, 2020).

Pista 4: Asumir una educación glolocal

La discusión global sobre sostenibilidad subraya, en particular, el fortalecimiento de la colaboración y la interdependencia a escala global, nacional y local como condición esencial para construir un planeta sostenible. En particular, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, estructurada en torno a 17 objetivos, con sus respectivas metas e indicadores al 2030 (UNESCO et al., 2015), prioriza el rol de la educación como eje para alcanzar los demás objetivos de desarrollo sostenible (ODS). También concibe la Agenda Educación 2030 como una ventana de oportunidades para promover una visión transformadora, humanista, progresista, holística y sostenible de la educación y de los sistemas educativos (véase el capítulo I, apartado 2; Opertti, 2016). Esta visión adquiere aún más relevancia en la medida en que las políticas públicas valorizan el rol de la educación en la cimentación de futuros mejores, más sostenibles y justos para las nuevas generaciones.

El argumento que comienza a emerger y a cobrar protagonismo se basa en que la educación no puede permanecer quieta y sin capacidad de respuesta frente a estilos de vida predominantes hoy día que conducen inexorablemente a la destrucción planetaria, la decadencia humana, el deterioro de las democracias, la profundización de las desigualdades y a un futuro en el que la inteligencia artificial gobierne nuestra vida. Una educación sin sólidos fundamentos éticos, humanísticos, culturales y sociales no contribuirá a encarnar y alimentar perspectivas transformadoras con respecto a la armonía, el bienestar y el desarrollo.

Más que nunca, la educación debe implicar conexión, cercanía y convergencia entre culturas, tradiciones, afiliaciones, comunidades, países y regiones que converjan en la promoción de valores y marcos universales de referencia respetuosos de las diversidades y diferencias. En

efecto, una educación glolocal representa un compromiso de apoyo a un contrato social mundial (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021) que exige nuevas formas de cooperación y entendimiento entre países, así como, de manera decisiva, un multilateralismo educativo confiable y con visión de futuro que ayude a reinventar la educación. Entre otras cosas fundamentales, implica repensar el currículo y la pedagogía para colaborar a que los alumnos asuman activamente los roles de productores, protagonistas, discutidores y divulgadores de un nuevo orden de armonía global.

Tales discusiones sobre imaginarios sociales más inclusivos, justos y sostenibles están adquiriendo cada vez más importancia en la educación. Esencialmente, esto implica posicionar la educación en el rol clave de sustentar una reforma integral de la vida, como sabiamente señala Edgar Morin (Morin, 2020; Blanquer y Morin, 2020). Si efectivamente aspiramos a visiones del mundo que impliquen reforzar la calidad del pensamiento, la vida y la sociedad, la educación desempeña un rol central e ineludible.

Por un lado, la educación es fundamental para desarrollar en los alumnos un conjunto sólido y coherente de competencias personales e interpersonales que les permita posicionarse y actuar competentemente a luz de cambios disruptivos de ritmo acelerado. Por otro lado, es preciso asumir que el currículo y la pedagogía son desarrollos culturales locales en el marco de miradas globales abiertas y componedoras (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013; UNESCO-IBE, 2015; Opertti, 2016). Esto implica que la propuesta curricular, además de ser clara, profunda y sucinta al compartir lo que se debe enseñar, aprender y evaluar, es lo suficientemente flexible como para empoderar a los centros educativos a codesarrollar el currículo transformando los objetivos y contenidos educativos en prácticas áulicas eficaces.

En efecto, el currículo desgrana las visiones sociales del mundo en que se aspira a formar a cada alumno en una serie de conceptos, procesos y acciones para facilitarle una oportunidad efectiva y personalizada de aprender. Asimismo, el currículo orienta, encuadra y da coherencia a los planes y programas de estudio, así como establece una relación jerárquica y vinculante con estos (Jonnaert et al., 2021).

El currículo cumple un rol de reestructuración dentro del sistema educativo entre la política educativa y lo propiamente curricular, tal como ilustran Jonnaert y su equipo (véase la figura).

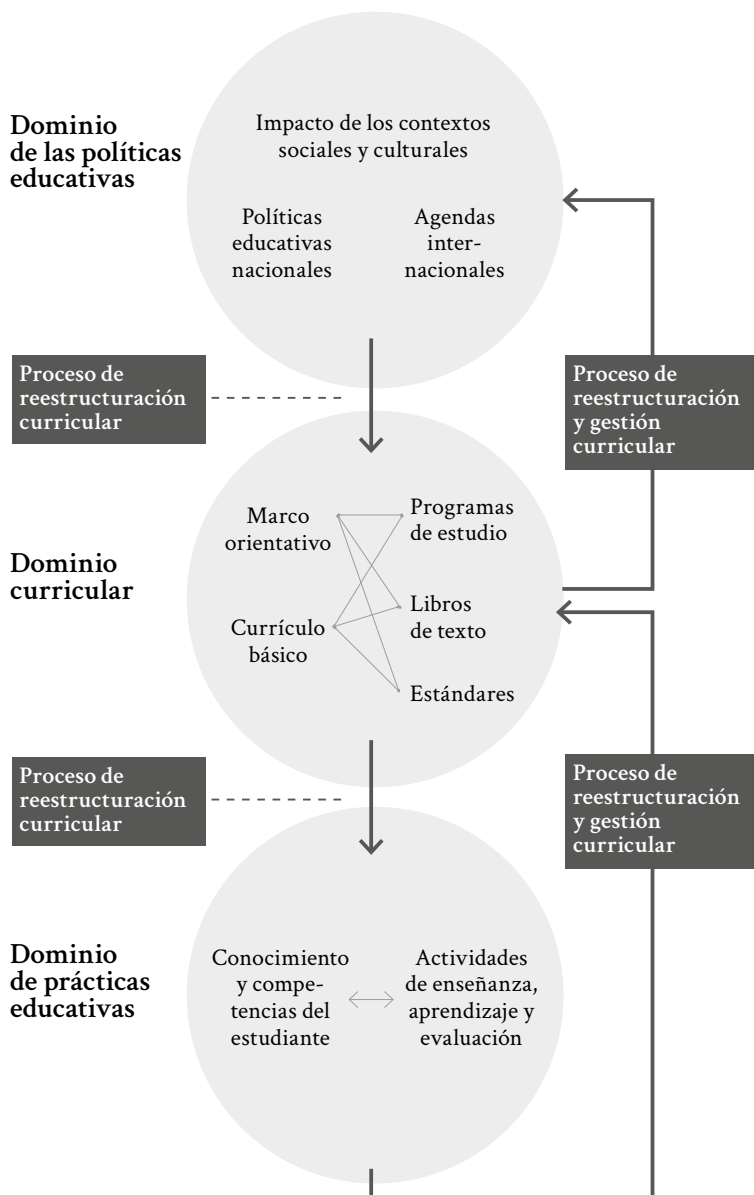


Figura 1: Currículo holístico y el proceso de reestructuración curricular, adaptado a partir de Depover y Jonnaert (2014: 188).

En el marco de una visión del currículo como enlace y articulador en el sistema educativo, el fortalecimiento de una perspectiva glolocal implicaría formar en conocimientos y competencias orientados a nuevas formas de convivencia, sustentabilidad, protección social, prevención de enfermedades, salud, producción, trabajo, comercio, desarrollo, movilidad, recreación y bienestar. Ciertamente, encarar estos temas de manera integral requiere nuevos marcos de relaciones y de intervención desde la educación en sinergia con las políticas relacionadas con la salud, la protección social, el trabajo, la familia y la comunidad.

Tal cual señala la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación (2021), se tiene que avanzar en la “profundización de la empatía humana, el progreso en la ciencia y el aprecio de nuestra humanidad común”. Esto significa reforzar, entre otras cosas, una alianza estratégica entre salud y educación, en el entendido de que las sinergias entre ambos sectores son esenciales para fortalecer una visión holística del bienestar personal y social.

Los nuevos retos educativos pueden llevar a un profundo replanteamiento de las estrategias, así como de las herramientas y los recursos utilizados para educar a las generaciones más jóvenes. Las dimensiones interconectadas de la vida social, la participación cívica, el trabajo y la convivencia exigen no solo que impulsemos el diálogo interdisciplinar, que es fundamental, sino que reconozcamos que las iniciativas relacionadas con temas como la inclusión y la sostenibilidad requieren de articulaciones cruzadas, debates y sinergias entre las humanidades y las ciencias, enmarcados en referencias éticas.

Los sistemas educativos en general y las instituciones educativas en particular tienen el mandato de enseñar contenidos disciplinares específicos, y a ello están principalmente orientados. Es bien sabido que los enfoques más refinados de diseño

y desarrollo curricular cubren temas transversales en una variedad de formatos (talleres, proyectos, etcétera) en todos los niveles educativos (por ejemplo, educación básica/primaria y secundaria). Sin embargo, esto resulta insuficiente para que los estudiantes comprendan en profundidad temas como el cambio climático, los estilos de vida saludables, la desigualdad y la diversidad, así como la amplia variedad de puntos de vista que las personas y los grupos abrigan acerca de estos temas.

El tratamiento en profundidad de cuestiones esenciales para la convivencia, el bienestar y el desarrollo individual y colectivo requiere mucho más que la simple combinación de múltiples enfoques y disciplinas. La comprensión exhaustiva de un tema no solo proviene de la consideración de diferentes enfoques disciplinares, porque las disciplinas son esencialmente herramientas intelectuales que contribuyen al conocimiento sobre diversidad de temas, pero por sí mismas no pueden explicarlos en toda su profundidad y amplitud. Siempre existe la posibilidad de que nuestra comprensión sobre una cuestión permanezca incompleta e incierta, precisamente porque la complejidad del pensamiento y la acción humana no puede quedar contenida dentro de las disciplinas. La tentación de reducir el estudio de un tema a enfoques disciplinares e incluso interdisciplinares puede dejarnos sin explicaciones convincentes y comprehensivas sobre él.

Tomemos el caso de la pandemia global de COVID-19, que como tema candente y complejo requiere una integración sutil y profunda de conocimientos y competencias para su comprensión integral. Por ejemplo, el Consejo Científico para la Educación Nacional del Ministerio de Educación Nacional y Juventud de Francia (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale, 2020) recomienda ver la epidemia como una oportunidad para desarrollar competencias en variedad de campos, incluidos las lenguas nativas, los idiomas extran-

jeros, las matemáticas, ciencias, historia y geografía de una manera unificada e integrada, a la par también de potenciar disciplinas emergentes, como la lectura crítica de los medios.

Además, como señala el propio Consejo, el análisis de la pandemia permite trabajar en tres dimensiones complementarias: los desafíos actuales, educar en el consumo de información, y la adopción de actitudes y acciones socialmente responsables. Siguiendo esta línea de estudio, el mercado de animales salvajes en Wuhan podría verse como un potencial estudio de caso que involucrara un análisis de estilos de vida tradicionales y modernos, cadenas de valores globales y locales, gastronomía *premium* (carne de animales salvajes), conocimientos y prácticas de salud nativas y los movimientos intercontinentales de personas y animales, entre otros aspectos.

Asimismo, uno de los principales desafíos en el armado y el desarrollo de un currículo glolocal es posicionar al estudiante en un rol activo como productor, debatiente y proponente de una nueva visión de la convivencia global, partiendo del supuesto de que mantener el *statu quo* priva a los estudiantes de un futuro próspero y sostenible del que deben ser protagonistas. En esencia, el currículo debe basarse en una visión mucho más centrada en sentar las bases para el futuro que en reproducir el presente o añorar el pasado.

Pista 5: Mirar a la persona

La pandemia mundial, con sus numerosos y devastadores efectos, reorienta la discusión hacia las personas y sus circunstancias de vida, así como sus esperanzas, frustraciones y planes de presente y futuro. En particular, en educación, antes de la pandemia y más aún durante ella, se ha hecho evidente la necesidad de una visión holística del desarrollo humano que incorpore diversas facetas interrelacionadas.

Esencialmente se consideran el bienestar y el desarrollo humano desde una perspectiva que reafirme el valor de la justicia social, así como su impronta humanista, universal y global en la educación. El resurgimiento de la ética y el humanismo como temas educativos universales es cada vez más relevante en las propuestas y los desarrollos curriculares de la educación básica y secundaria (Opertti, 2019). Claramente destaca la relevancia del currículo como reflejo de los imaginarios sociales.

Además, un enfoque holístico implica conectar de manera más clara y sustancial las circunstancias y situaciones de los alumnos, con sus identidades, expectativas, necesidades y restricciones como infantes, niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Ni siquiera debería existir una separación en este sentido, pero la educación estrictamente estructurada y gestionada según niveles y ciclos fragmentados a menudo consolida una visión estrecha de las expectativas y necesidades del alumnado. Es más difícil, por ejemplo, mover la educación de adolescentes y jóvenes hacia un enfoque que abarque perspectivas, contenidos, estrategias y prácticas que conecten los niveles de secundaria y técnico-profesional que continuar en niveles fragmentados, aunque estos pueden convertirse en vías potentes de segregación socioeconómica y cultural.

La integración de los hallazgos de las ciencias de la educación, la psicología cognitiva y la neurociencia del aprendizaje evidencia que cada persona es única. Una educación integral debe reconocer que cada ser humano es un todo indivisible para poder guiarlo de manera efectiva y compartirle marcos conceptuales y prácticos que le permitan evaluar, procesar y tomar decisiones sobre su vida individual y social. No se trata de prescribir e imponer una visión ideal de la persona, independientemente de cuáles sean sus fundamentos doctrinales, sino de tomar clara conciencia de que la persona es un todo que comprende dimensiones biológicas, psicológicas, antropológicas y sociológicas (Morin, 2020).

Un currículo progresista y con visión de futuro tendrá en cuenta la necesidad de destacar y priorizar a la persona como individuo en todos los aspectos de la educación, ya sea en los objetivos y contenidos educativos, el repertorio de estrategias pedagógicas o los criterios e instrumentos de evaluación. A menudo, la consideración del individuo se pierde o se desdibuja en la acumulación de contenidos disciplinares fragmentados, así como en la desvinculación entre los factores cognitivos y los éticos, emocionales, contextuales y circunstanciales.

Pista 6: Fortalecer las sinergias entre valores

La agenda educativa 2030 que lidera la UNESCO enfatiza que la enseñanza de valores a lo largo de la vida sienta las bases para la armonía, el bienestar, la justicia y el desarrollo sostenible. Los valores constituyen un sostén insoslayable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En gran medida, debemos superar los condicionamientos y los prejuicios que nos hacen considerar la enseñanza de valores como prescripción e imposición de creencias, afiliaciones, tradiciones, visiones del mundo e imaginarios sociales. También es falaz enmarcar las discusiones sobre valores en términos de disyuntivas irreconciliables, sin habilitar la posibilidad de vínculos o sinergias entre ellos.

Resulta crucial que los educadores compartan visiones y prácticas con los alumnos haciendo hincapié en la complementariedad entre los valores de libertad, justicia, solidaridad, inclusión, equidad, cohesión, excelencia y bienestar. La autonomía intelectual, así como la acción informada de los alumnos, se ensancha, desarrolla y protege cuando se enseñan y aprenden valores en clave de complementariedad.

Asimismo, resulta fundamental que los valores no queden

solo en intenciones o enunciados genéricos, como principios generales y temas transversales que permean las propuestas curriculares, sino que se dimensione, facilite y evidencie su contribución al desarrollo de los planes y programas de estudio en su integralidad y especificidad. No hay proceso cognitivo que escape a la transversalidad de los valores ni a las emociones implicadas en su movilización.

Pista 7: Encariñarse con la diversidad

La educación desempeña un rol ineludible de articulador entre los marcos de referencia comunes compartidos por la sociedad en su conjunto y la diversidad de identidades, creencias y afiliaciones que se encuentran en su seno. A diferencia de las disparidades, que son objeto de intervenciones destinadas a eliminarlas o mitigarlas, la diversidad no se entiende como un problema u obstáculo derivado de las deficiencias o fallas de los alumnos que aparentemente se desvían de lo que se espera que cada uno desarrolle y logre por igual. El paradigma de la desviación pone la carga de la prueba en los atributos de los alumnos y, en buena medida, desliga de responsabilidades a los sistemas educativos.

Contrariamente a visiones y prácticas ancladas en categorías binarias de alumnos, el abordaje de la diversidad es fundamental para democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje, lo que contribuye a un desarrollo holístico del alumno. Esencialmente, implica comprender y reconocer las múltiples dimensiones de la singularidad y la identidad de cada persona, así como sus circunstancias de vida, contextos sociales, culturales, de género, étnicos y territoriales. En tal sentido, el reconocimiento de las diversas fuentes de diversidad es clave para comprender al alumno integralmente. A menudo, la diversidad individual permanece oculta porque está sofo-

cada por propuestas curriculares y pedagógicas basadas en la construcción artificial de un estudiante promedio, que en realidad es una ficción. También se corre el riesgo de asumir visiones hegemónicas sobre la diversidad —por ejemplo, de orden cultural, territorial o afiliatorio— que se olvidan de la persona alumno.

Asimismo, la diversidad desafía mentalidades, narrativas, estrategias y prácticas homogéneas que no logran apreciar las interrelaciones entre la singularidad de las personas y los rasgos comunes a todas ellas. Al mismo tiempo que cada uno de los alumnos es especial a su manera, lo que se refleja claramente en el paradigma de educación inclusiva preconizado por la UNESCO (UNESCO, 2017; OEI, OIE-UNESCO, 2018; UNESCO-OIE, 2022), los análisis de imágenes cerebrales muestran en todos los alumnos circuitos y reglas de aprendizaje muy similares (Dehaene, 2018; Dehaene, Le Cun y Girardon, 2018; Ferreres y Abusamra, 2019). De hecho, los procesos de aprendizaje son bastante similares para todos los alumnos, independientemente de sus características únicas como personas.

Por otra parte, la diversidad requiere una comprensión profunda de las diferentes creencias, actitudes y prácticas que tienen los educadores con respecto a las capacidades y potencialidades de los alumnos para aprender, así como de su rol y responsabilidad en asegurarles el progreso y la completitud de los estudios. Se entrecruzan consideraciones éticas, curriculares y pedagógicas. La diversidad supone un constante ida y vuelta entre marcos de referencia, representaciones, experiencias y prácticas de alumnos y educadores.

Pista 8: Una educación que potencie la libertad

Históricamente, una preocupación fundamental en la educación es cómo garantizar la autonomía intelectual de los alumnos en un clima de respeto y apertura al debate, y de contrastes de ideas y enfoques bajo un apego irrestricto a la pluralidad. La jerarquización de la libertad en la educación, o lo que se puede denominar una educación de raigambre liberal y cosmopolita, busca desarrollar en los alumnos formas de pensar críticas, constructivas, proactivas y de mente abierta, sin fronteras ni barreras, que les permitan tomar posiciones fundadas sobre un amplio rango de temas candentes y complejos que afectan su vida presente y futura.

Una educación en libertad no implica en modo alguno la adscripción a una orientación política, económica o social en particular; más bien pone 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 en el día a día. 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 y de forjar una humanidad más espiritual y racional.

Un currículo 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 pensamientos y narrativas hegemónicos y sesgados. No hay efectivamente progresismo en educación en contextos y marcos que restringen la libertad del alumno. 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 puede 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 y así elaborar opiniones propias fundadas.

También una educación en libertad implica contar con los apoyos curriculares, pedagógicos y docentes para que efectivamente el alumno o la alumna pueda tener la libertad de sopesar y elegir trayectos formativos que conecten con sus sensibilidades. Esto supone, por un lado, una ingeniería curricular que incentive al alumno a vincular piezas de conocimiento para responder a sus inquietudes y, por otro lado, educadores abiertos de cabeza, convencidos y competentes en cuanto a promover la libertad de los alumnos a través de un variado repertorio de estrategias pedagógicas.

La libertad de elección curricular tendría que sustentarse en jerarquizar a los alumnos como productores, discutidores, diseminadores y aplicadores de ideas y conocimientos, en orden a responder a desafíos complejos que no vienen facilitados ni empaquetados en formatos disciplinares. Una renovada consideración del estatus de los alumnos es, a la vez, un acto y una prueba de confianza en su capacidad de idear y crear apropiándose de su libertad para hacerlo. No es cuestión de que se transformen en meros consumidores de plataformas y recursos educativos crecientemente disponibles, funcionales a los intereses comerciales, donde se “explote” su libertad de elección (Byung-Chul Han, 2021), sino que, desde una educación claramente entendida como derecho y bien común, se compartan con ellos las referencias y las herramientas para que puedan desarrollar su propio vestido o traje a medida curricular.

Pista 9: Progresar hacia la hibridación de la educación

La pandemia planetaria abre el debate a renovadas formas de entender los propósitos educativos, así como de plasmarlos en ciclos que prioricen al alumno y sus procesos de aprendizaje.

En tal sentido, la hibridación emerge como un eje fundamental no solo para repensar la educación, sino también para sustanciarla como una educación que se interpela a sí misma sobre los límites y las restricciones que se autoimpone y prescribe en relación con las oportunidades de aprendizaje.

La hibridación es un concepto multidimensional que implica la capacidad de identificar, combinar, usar y evidenciar diversidad de enfoques, estrategias y modalidades de intervención a efectos de garantizar que cada alumno tenga una oportunidad personalizada efectiva de aprender. Resumimos ocho atributos que entendemos como fundamentales de los modos híbridos.

En primer lugar, los modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, a diferencia de la presencialidad y la virtualidad *per se*, se sustentan en la integración y la complementariedad de los espacios de formación presenciales y virtuales, con el objetivo de expandir, democratizar, sostener y evidenciar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos respondiendo de manera personalizada a sus expectativas y necesidades, así como apuntalando su potencial de excelencia a través de un amplio repertorio de estrategias pedagógicas.

En segundo lugar, los modos híbridos lo son en un sentido plural, esto es, no implican un modelo único de organización ni de funcionamiento por igual y de manera prescriptiva para todos los centros educativos, sino un marco orientativo —criterios discretos, concisos y sólidos— para diseñar y reflejar diversas formas de integrar los aprendizajes presenciales y a distancia teniendo en cuenta los contextos, circunstancias y capacidades específicos de cada centro en particular. La estrategia digital del centro educativo tiene que pensarse a la luz de enfoques mixtos de aprendizaje presencial y a distancia (Menéndez, 2020).

En tercer lugar, el punto de partida y de llegada de los

modos híbridos son el alumno y los aprendizajes, lo cual implica revertir la lógica tradicional de construcción curricular, que empieza generalmente por los programas y los planes de estudio. En efecto, la fina selección, priorización, secuenciación e integración de conocimientos y competencias para apuntalar a la alumna o al alumno y sus aprendizajes son una nota distintiva de los modos híbridos.

En cuarto lugar, los modos híbridos implican repensar la relevancia, la jerarquización y la organización de los saberes en el currículo, así como los ciclos educativos y los tiempos de instrucción grupales y personalizados. Se trata de que el currículo, como reflejo y condensación de imaginarios sociales, logre generar una convincente y fluida convergencia entre conceptos claves y contenidos esenciales que coadyuve a la formación integral del alumno como persona.

En quinto lugar, los modos híbridos pueden contribuir a redefinir las relaciones entre los educadores y los alumnos ampliando los espacios de conocimiento y de vinculación presenciales y virtuales, lo cual podría llevar a fortalecer la confianza recíproca. Un aspecto central consiste en fortalecer las competencias digitales de educadores y alumnos para que efectivamente se generen espacios de colaboración y de retroalimentación que redunden en aprendizajes más relevantes y sostenibles.

En sexto lugar, los modos híbridos suponen un renovado diálogo y construcción colectiva entre la educación y el conjunto de las políticas sociales, donde se plasme el derecho a la conectividad tecnológica en educación como bien público mundial en un marco de reforzamiento de las políticas públicas. Esto supondría fortalecer tres ámbitos públicos de acción complementarios: a) facilitar el acceso a dispositivos y conectividad en hogares y centros educativos; b) plataformas públicas basadas en un fuerte compromiso estatal de asegurar su disponibilidad y acceso gratuito para todos los ciuda-

danos, y c) oportunidades para que los educadores puedan idear, compartir y validar materiales de aprendizaje para un uso combinado de los espacios presencial y a distancia.

En séptimo lugar, los modos híbridos suponen un uso direccionado y proactivo de las tecnologías enmarcado en visiones educativas, con el objetivo de fortalecer los espacios de producción, circulación y diseminación de conocimientos sin fronteras ni barreras de ningún tipo. Las tecnologías pueden transformarse en una palanca democratizadora de las oportunidades de aprendizaje en todo momento y lugar.

En octavo y último lugar, los modos híbridos constituyen una oportunidad formidable para repensar las relaciones entre centros educativos, educadores, alumnos, familias y comunidades. Esto implicaría avanzar hacia un ecosistema ampliado de aprendizajes en el cual diversidad de instituciones y actores renuevan roles y responsabilidades que potencian su entendimiento e involucramiento en los complejos actos de educar y de aprender. Un reto importante consiste en garantizar que los estudiantes disfruten de las máximas oportunidades en los ecosistemas de aprendizaje mixtos (Reimers y Scheleicher, 2020).

En definitiva, los modos híbridos son una manera posible de reinventar los sistemas educativos (Microsoft y New Pedagogies for Deep Learning, 2020) para asegurar el aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento, enmarcado en la aspiración de forjar un nuevo orden de armonía global y de desarrollo sostenible para las personas, los ciudadanos y las comunidades.

Pista 10: Afecto hacia los educadores

La pandemia planetaria ha desafiado a los educadores en la esencia misma de su rol como mentores y guías de los alumnos y como facilitadores de sus aprendizajes. Su capacidad de respuesta ante situaciones inesperadas, complejas e

impredecibles, en el presente y hacia el futuro, los incentiva a diseñar y poner en práctica iniciativas educativas en las que los formatos presenciales —en gran parte asociados con las metodologías convencionales, centradas principalmente en la transmisión de información y conocimiento— tienden a ser limitados. Los educadores se atreven a explorar lo desconocido y a buscar soluciones que puedan diseñar, desarrollar, demostrar y evaluar en procesos de diálogo y colaboración constructiva con sus pares.

Estas iniciativas educativas no son acciones aisladas ni totalmente individuales. Se podría hablar de una incipiente transformación en términos de apoyo mutuo y colaboración *fuera de la caja* que se produce entre los educadores. Las comunidades de práctica intra- e intercentro educativo podrían contribuir a reforzar los mecanismos emergentes de colaboración entre educadores que se han dado durante la pandemia. Además de facilitar espacios abiertos y plurales en los que se compartan e intercambien prácticas basadas en los aprendizajes entre pares, las comunidades de práctica podrían también incentivar la producción, la discusión y la validación de materiales para apoyar modalidades de enseñanza, aprendizaje y evaluación híbridas.

Por otra parte, la sostenibilidad del impulso transformador liderado por los educadores requiere de centros educativos empoderados para que ellos efectivamente puedan codesarrollar el currículo y la pedagogía contextualizando las innovaciones en las necesidades y expectativas locales. Un *abajo* que se mueve y asume responsabilidades bajo las orientaciones claras de un *arriba* que asume el rol de orientador y de garante de oportunidades equitativas para promover el desarrollo local.

Asimismo, la inmersión de los educadores en la educación a distancia durante la pandemia pudo tener, entre otros, el efecto positivo de acercarlos a una mejor comprensión de las expectativas y necesidades de los alumnos como personas,

de conocerlos en la confluencia de identidades, actitudes y comportamientos que se expresan de diversas maneras en la presencialidad y en la virtualidad, y de experimentar nuevas formas de comunicarse que coadyuven a empatizar con ellos.

Por último, cabe señalar que un contexto auspicioso, en el que se constate un mayor aprecio de la sociedad en su conjunto hacia el rol de los educadores, puede evaporarse si los sistemas educativos optan por volver a las rutinas pre-pandemia, que, como se ha señalado, ya han demostrado una notoria incompetencia para garantizar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos por igual. Si vez de optar por forjar un presente y un porvenir convocantes y venturosos se decide regresar al estadio prepandémico, se corre el riesgo no solo de perder una oportunidad formidable de transformar la educación, sino también de aumentar la frustración ciudadana y comunitaria, con efectos corrosivos para la sostenibilidad de las democracias y la inclusión social.

CAPÍTULO III

Sobre los sentidos y los contenidos de las transformaciones

1. Profundizar en qué sería transformar

Sobre la transformación de la educación

La transformación de la educación y de los sistemas educativos es una cuestión crecientemente universal que convoca a sociedades de sur y norte, y que, de hecho, convierte la educación en un laboratorio mundial de innovación y experimentación (Reimers y Opertti, 2022). En tal sentido, la Precumbre (París, 29-30 de junio del 2022) y la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (Nueva York, 19 de setiembre del 2022) constituyeron claros indicios de la relevancia que el tema viene adquiriendo a escala mundial.

En particular, la Precumbre, antesala de la Cumbre, que contó con la presencia de jefes de Estado convocados por el secretario general de las Naciones Unidas, Antonio Guterres, tuvo por objetivo principal “aprovechar los debates en curso sobre la transformación de la educación, elaborar un contenido inicial, construir una visión compartida y proponer acciones para la Cumbre, de forma que se genere un mayor impulso durante los preparativos de la cita que tendrá lugar en septiembre”. El evento fue un éxito de convocatoria, con 1850 participantes de diferentes regiones, incluidos dos presidentes, 154 ministros y viceministros, y numerosos expertos, educadores, jóvenes, miembros de organismos de Naciones Unidas, ONG y el sector privado (UNESCO, 2022a), con miras a forjar una agenda educativa transformadora a escala mundial.

Sin la pretensión de dar cuenta del conjunto de debates que animaron la Precumbre, nos parece del caso considerar

algunos de los ribetes clave de la transformación a la que se aspira darle una progresiva concreción como movimiento. Veamos aspectos vinculados al sentido, la impronta, el foco, los contenidos y el financiamiento.

En primer lugar, el sentido de la transformación tiene que revestir un carácter propio, su propia identidad, que no solo sea aseverar que es distinto a reformar o a ajustar. En efecto, la transformación implica plantear, discutir y acordar renovados propósitos, contenidos y estrategias educativos que respondan a revisiones profundas en los imaginarios de sociedad que la sustentan. Se trata de un ida y vuelta dinámico, de escucha respetuosa y de construcción positiva, entre política, sociedad, 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), *Reimaginando juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*.

Asimismo, la construcción de confianza intergeneracional como sustento de un nuevo pacto social para la educación constituye una base imprescindible para contribuir a repensar las sinergias entre tres dimensiones entrelazadas: a) la formación integral del alumno como persona, con foco en promover su libertad y autonomía de pensamiento y apuntalar su potencial de aprendizaje, cualquiera sea su contexto o circunstancias de vida; b) la formación de ciudadanía democrática e inclusiva, en la que se asuma la condición de ciudadanos solidarios, desarrolladores y vigilantes del planeta con roles y responsabilidades vinculantes, y c) la formación en una visión amplia y plural del conocimiento, en la que se aprecie la diversidad de sus orígenes ancestrales, usos y potencialidades, a fin de calibrar su relevancia para cimentar estilos de vida sostenibles.

En segundo lugar, la impronta de la transformación supone asumir su potencialidad como movimiento social

que interpela severamente a los sistemas educativos. La idea de *movimiento* se sustenta fuertemente en la consideración de los jóvenes como protagonistas de primera línea en su condición de coagentes y socios de los procesos de cambio. Esto lleva necesariamente a un repensio de la concepción y de los instrumentos de gobernanza de la educación, así como a una redistribución de roles y responsabilidades anclados en mecanismos menos verticalistas y más inclusivos de las expectativas y necesidades de los jóvenes. En la Precumbre los jóvenes aseveraron reiteradamente, con firmeza, respeto y espíritu constructivo, que nada puede decidirse acerca de los jóvenes sin su involucramiento. Ya no se trata solamente de convocarlos, sino de ambientar y resguardar los espacios para que puedan participar en los procesos de decisión.

Por otro lado, la impronta transformadora implica hacerse cargo de las tensiones y los dilemas entre atender las necesidades inmediatas de la coyuntura, marcadas fuertemente por los coletazos de la pandemia, y una mirada más de mediano y largo plazo para cimentar futuros sostenibles. El corto plazo reclama acciones urgentes y decididas para enfrentar la amenaza social y económica a la convivencia y al desarrollo que implica lo que se conoce como *pobreza de aprendizajes*. Según estimaciones publicadas en el documento *El estado global de la pobreza de aprendizajes 2022* (Banco Mundial et al., 2022a), actualmente el 70 % de los niños y las niñas de diez años en países de bajo y mediano ingreso no pueden leer un texto básico. El drama es aún mayor al constatar que este valor no solo aumentó durante la pandemia —por cierto, de manera abrupta—, sino que ya venía creciendo (de 53 % en el 2015 a 57 % en el 2019). Ciertamente, la necesidad de transformar la educación estaba por demás justificada antes de la pandemia.

A la luz de esta situación, la subdirectora general de Educación de la UNESCO, Stefania Giannini, menciona tres priori-

dades para los sistemas educativos: a) moverse hacia sistemas más ágiles de enseñanza y de aprendizaje; b) remover las barreras entre disciplinas para progresar hacia enfoques más holísticos de formación de la persona y de asunción del rol de ciudadanos del planeta, y c) fortalecer el derecho a la educación, incluido el derecho a aprender en cualquier lugar y momento. Se reivindica, pues, la aspiración a una educación sin fronteras ni umbrales, lo cual conduce a repensar los ciclos educativos, así como los formatos, tiempos y contenidos de instrucción con vistas a priorizar las oportunidades, así como las progresiones personalizadas del aprendizaje de cada alumno.

Asimismo, la impronta transformadora se explicita en la concepción de un currículo endógeno que, asumiendo las especificidades culturales, lingüísticas y comunitarias de cada contexto, contribuye a la formación de la persona en clave de diálogo y de colaboración entre regiones, afiliaciones y contextos. El carácter endógeno no supone rechazo hacia lo que es común y vinculante para todo el que habita el planeta, sino que lo global, lejos de prescribir o modelizar, cobra sentido a partir de las respuestas ancladas y sustentadas en cada contexto.

En tercer lugar, el foco de la transformación, inextricablemente vinculado a su impronta, supone actuar de manera coherente y firme en el fortalecimiento de las competencias de base para que cada alumno o alumna sea competente en el uso versátil y contextualizado de las lenguas, las matemáticas y las ciencias para encarar diversidad de situaciones/desafíos en la vida. Ciertamente, la formación en las competencias de base no opera en un vacío de referencias sobre qué educación se aspira a forjar, así como tampoco implica reducir la propuesta educativa, curricular, pedagógica y docente al solo desarrollo de dichas competencias.

En efecto, se puede avanzar en priorizar la formación en las alfabetizaciones básicas y alinear las modalidades y estra-

tegias de instrucción a su desarrollo y logro (Banco Mundial et al., 2022b), en el marco de una propuesta que aspire a formar personas y ciudadanos para futuros mejores, sostenibles, placenteros y justos. Por sí mismo, cualquier aprendizaje, incluso aquellos entendidos como más básicos o esenciales, contribuye a la visión y el fin último de la educación, así como de los valores que la sustentan, aunque no los configura.

Además, el foco de la transformación orientado hacia la formación integral de la persona tiene que actuar sobre las múltiples facetas e implicancias de las vulnerabilidades, que son el resultado de la intersección perversa de factores exógenos y endógenos a los sistemas educativos y que inciden decisivamente en la expulsión de los alumnos de dichos sistemas. A la luz de la dureza y crudeza de las vulnerabilidades, la transformación implica un marco conceptual y operativo de intersectorialidad e interinstitucionalidad que identifique y fortalezca la educación como política social, económica, cultural, ciudadana y comunitaria (Opertti, 2022c).

En cuarto lugar, los contenidos de la transformación tienen que alinearse con su sentido, foco e impronta. Esto implicaría un profundo cambio curricular, pedagógico y docente que sea transversal y vincule la diversidad de ofertas y ambientes educativos, así como áreas de aprendizaje y disciplinas desde el nivel inicial en adelante, con la intención de formar en el desarrollo progresivo de núcleos de competencias para la vida personal y colectiva. Las competencias requieren un hilo conductor unitario que no puede fraccionarse por nivel o ajustarse a las rigideces de los ciclos educativos sin vasos comunicantes entre ellas.

Dos temas surgen como prioritarios para apuntalar los contenidos de la transformación. Por un lado, asumir que las tecnologías permean e impactan en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación a todo nivel en cuanto a su

potencialidad para ampliar y democratizar las oportunidades de aprendizaje. Ciertamente, las tecnologías pueden ser parte esencial del derecho a la conectividad en educación como parte del derecho a la educación, sostenidas por el rol garante del Estado y de la comunidad internacional que facilite el uso gratuito personalizado a plataformas, recursos y contenidos educativos.

Por otro lado, avanzar decididamente en transversalizar los enfoques sobre una educación verde que implique facilitarle a cada alumna o alumno un amplio rango de oportunidades de aprendizaje interdisciplinares o transdisciplinares con el objetivo de profundizar en el entendimiento del ser humano y de la naturaleza como parte de un solo ecosistema que requiere atención permanente e inmediata. Asimismo, los alumnos tienen que ser capaces de responder a desafíos globales y locales, mutuamente vinculantes, que refieren, entre otras cosas, a cambio climático y biodiversidad.

En quinto lugar, la transformación de la educación supone sincerarse con la necesidad de aumentar la cantidad y la calidad de la inversión y del gasto en educación alineado con objetivos y metas medibles en los procesos e impactos, y sostenido por un régimen impositivo ampliado y progresivo. El documento de discusión sobre financiamiento presentado en la Precumbre sobre la Transformación de la Educación (UNESCO, 2022b) plantea un nuevo compacto global para financiar la educación, que se nutre de cuatro aspectos interrelacionados: a) el volumen global del presupuesto de gobierno, determinado, entre otras cosas, por los impuestos, la deuda, las políticas macroeconómicas y el comercio; b) la incidencia del gasto en educación dentro del presupuesto nacional; c) la sensibilidad de las asignaciones presupuestales a la educación, alineadas con enfoques sobre equidad y eficiencia basados en evidencias, y d) el porcentaje destinado a educación en el presupuesto, de manera que

los recursos sean monitoreados especialmente con relación a sus impactos entre las comunidades socialmente más vulnerables, se mejore la calidad de los datos y se fortalezca la capacidad de usarlos.

Nos parece que una mirada integral al financiamiento y el uso de los recursos, como la que sostiene el documento de la UNESCO (2022b), ayuda a entender que no se trata de tomar medidas aisladas de crecimiento y/o de mejora de la eficiencia de la inversión y del gasto, sino de encuadrarlos dentro de una visión transformadora de la educación sustentada en mayores niveles de progresividad en el financiamiento y la distribución de los recursos.

En resumidas cuentas, la transformación de la educación, dada su envergadura y proyección, no solo es un deber ético insoslayable, sino una cuestión de supervivencia y de sostenibilidad presente y futura.

Siete puntas sobre la transformación curricular

El debate educativo a escala mundial pone crecientemente el acento en la imperiosa necesidad de transformar la educación y los sistemas educativos con la mira puesta en contribuir a cimentar y sostener sociedades que logren combinar sostenibilidad, inclusión, justicia y equidad. Asimismo, esa transformación no se plantea en términos de temas, enfoques y áreas de intervención fragmentados, sino en procura de conectar las piezas educativas con una visión unitaria y sistémica. Una de las vías para lograr dichas conexiones es posicionar el currículo como enlace entre las políticas y las prácticas educativas, tejiendo las sinergias entre el *para qué* y el *qué* educar y aprender, con el *cómo*, *dónde* y *cuándo* hacerlo. Identificamos siete puntas para posicionar la transformación curricular en

el cerno de los sistemas educativos, lo que en modo alguno constituye un ejercicio exhaustivo.

En primer lugar, resulta clave asumir la magnitud, la profundidad y las implicancias de la transformación curricular en la era pospandemia, ya que el rol del currículo podría ser el de ambientar, gestar, concretar y evidenciar los aprendizajes requeridos para un mundo cualitativamente distinto al actual en cuanto a su sostenibilidad. Se trata de apropiarse de un concepto multidimensional de la sostenibilidad que no solo implica una dimensión ambiental, sino que también incorpora aspectos vinculados a la economía, la cultura, la política y la sociedad que están inextricablemente relacionados entre sí. La sostenibilidad se imbrica en un concepto comprehensivo de ciudadanía con dimensiones vinculadas a las múltiples alfabetizaciones que son claves para desempeñarse competentemente en la sociedad en diversos niveles.

En segundo lugar, se trata de reafirmar una visión del currículo como una construcción y un desarrollo glolocal evolvente que implica varios aspectos interrelacionados (Opertti, 2021c). Por un lado, la convicción de que resulta posible armonizar el apego a valores y referencias universales con el debido y saludable reconocimiento de valores particulares que reflejan diversidad de culturas y afiliaciones. Por otro lado, la reafirmación de una cultura de colaboración, complementariedad, solidaridad y aprendizaje entre países, que permea los contenidos educativos en su globalidad y especificidad, ya sea que se expresen en términos de principios, competencias, temas, áreas de aprendizaje o asignaturas. Asimismo, las miradas glolocales, que en modo alguno son uniformes, se distancian de visiones pretendidamente globalistas o localistas a secas, así como de toda tentativa de importar o de modelizar ideas, enfoques, estrategias y prácticas.

En tercer lugar, el punto de partida de la transformación

curricular podría ser el de reconocer la diversidad y la especificidad de cada uno de los alumnos en un sentido incluyente y respetuoso de sus contextos y circunstancias de vida, culturas, afiliaciones, tradiciones, capacidades y estilos. La diversidad no implica *sumar* disciplinas y factores que presuntamente inciden en el involucramiento y el desempeño de cada alumna/o, sino *integrar* con sentido conocimientos de diferentes disciplinas —por ejemplo, de filosofía y ética, neurociencias de los aprendizajes, psicología cognitiva, ciencias de la educación e inteligencia artificial— y descifrar la interacción de factores que influyen en cómo cada uno de los alumnos se compromete con sus aprendizajes.

La contraparte de apuntalar a cada alumno por igual es diversificar las maneras de enseñar, aprender y evaluar con el objetivo de responder a la diversidad de sus expectativas y necesidades de forma personalizada. La enseñanza no puede partir de apriorismos, prejuicios y determinismos sobre el potencial de aprendizaje de cada alumno, sino que, inscrita en una visión potente y clara sobre los propósitos de la educación, su razón de ser radica en facilitar la consecución y el logro de aprendizajes relevantes y sostenibles para cada alumno y alumna por igual. La enseñanza se sostiene, pues, por un lado, en una visión de la educación y, por otro, en los aprendizajes que logra cimentar, desarrollar, generar y evidenciar.

Así como se reconoce que cada alumno como persona es un todo indivisible y que se requiere un repertorio amplio de estrategias pedagógicas para que cada uno sea entendido efectivamente como un ser especial, también es necesario tener en cuenta que los procesos de aprendizaje tienen rasgos comunes con relativa independencia de las características de cada alumno. Sumariamente estos rasgos comunes refieren a: a) la necesidad de contar con una propuesta educativa y curricular que el educador pueda conectar con el alumno y sus experiencias vitales de aprendizaje, sustentada

en relaciones de cercanía y de entendimiento entre ambos; b) la retroalimentación empática, a tiempo y de calidad del educador hacia el alumno y viceversa; c) la consideración del error como fuente de aprendizaje enmarcada en la consideración de la evaluación como aprendizaje, y d) la observancia de los tiempos, así como de los procesos de decantación y consolidación de los aprendizajes (Dehaene, 2018).

En cuarto lugar, la transformación curricular implica un reacomodo profundo de los roles en dos planos complementarios, con vistas a ensanchar las miradas comunitarias sobre la educación. Por un lado, se trata de asumir el desafío de posicionar a los alumnos y a los educadores como coagentes y codesarrolladores de la propuesta curricular implicados y responsabilizados mutuamente, como alternativa a asociar el rol del educador a la sola transmisión de conocimientos y el rol de alumno a un recipiente pasivo de lo que se transmite. Por otro lado, los padres y las madres podrían tener un rol más activo en contribuir a sostener los aprendizajes de sus hijos/as, lo cual implicaría por lo menos tres aspectos interrelacionados: a) oportunidades y espacios de sensibilización y de formación sobre qué y cómo aprenden los alumnos; b) maneras renovadas de relacionarse con los educadores potenciadas por el uso combinado de diferentes tecnologías, y c) colaboración con los educadores en la función de orientar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

En quinto lugar, la transformación curricular tiene el impostergable desafío de transversalizar la hibridación como un eje fundamental de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En efecto, la hibridación supone combinar e integrar diversidad de elementos a escalas complementarias: a) hibridación programática, que implica darle un sentido unitario a diversos contenidos disciplinares a la luz de entender mejor los temas que sustentan la educación de las nuevas generaciones; b) hibridación institucional, que supone que las

ofertas formales y no formales se complementen y trabajen mancomunadamente para que cada alumna o alumno pueda disfrutar de un currículo personalizado; c) hibridación curricular y pedagógica de los modos educativos, que se sustenta en la complementariedad entre los espacios de formación presenciales y en línea para ampliar las oportunidades y los procesos de aprendizaje, así como para contribuir al logro de resultados sostenibles y relevantes, y d) hibridación tecnológica, que se basa en la apropiación de las tecnologías alineadas a propósitos educativos claros y robustos. La hibridación es, pues, un concepto multidimensional que impacta en las maneras en que se entienden la educación y los aprendizajes.

En sexto lugar, la transformación curricular implicaría conectar los enfoques y las piezas disciplinares e interdisciplinares para que efectivamente los alumnos dispongan de los marcos de referencia y de los instrumentos requeridos para actuar competentemente frente a desafíos individuales y colectivos que plantea un mundo glolocal esencialmente disruptivo. La actuación competente implica cómo en los hechos cada alumno jerarquiza, combina, integra y da sentido a valores, actitudes, emociones, habilidades y conocimientos (Jonnaert, Depover y Malu, 2020). Uno de los principales desafíos reside en cómo las definiciones abstractas de competencias tales como pensamiento autónomo y crítico, creatividad y resiliencia son apropiadas e incorporadas por los alumnos —lo que genéricamente se conoce como *compromiso y apropiación de los aprendizajes* por cada alumno.

En séptimo lugar, la transformación curricular supone consolidar una cultura de la triangulación de evidencias en términos de enfoques, políticas, procesos y resultados, que efectivamente nos oriente en cómo se gestan, se concretan e impactan los aprendizajes. Esto implicaría el fortalecimiento de miradas interdisciplinares que conecten los hallazgos de la psicología cognitiva, la biología, las neurociencias de los

aprendizajes, las ciencias humanas y sociales, las ciencias de la educación y la inteligencia artificial. Entre otros ejemplos, se podrían mencionar las relaciones de ida y vuelta entre el cerebro, las culturas, los ambientes, los estímulos generados por políticas y programas y los aprendizajes, o bien *afinar el lápiz* para experimentar, escalar, evaluar y evidenciar los impactos de intervenciones educativas en áreas tales como la lectoescritura entre los sectores socialmente más vulnerables. Ciertamente, una cultura interdisciplinar e incluso transdisciplinar de las evidencias podrá echar luz sobre cómo mejorar la calidad de las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes.

Como se ha señalado, la transformación curricular empieza a ocupar a escala mundial un lugar de relevancia en las agendas educativas de cara a los desafíos planteados por la pandemia y la pospandemia. Primeramente, se trata de argumentar en torno a la magnitud y la profundidad del cambio, que trasunta la idea de que la educación es un fenómeno esencialmente ciudadano, societal y comunitario. Asimismo, la transformación puede sustentarse en una visión glolocal del currículo que, combinando una mirada colaborativa, solidaria y abierta al mundo, y reconociendo que somos parte de un único planeta, se localice en los territorios, en las culturas y en los contextos.

El punto de partida de la transformación podría ser el reconocimiento de la singularidad de cada alumno y el apuntalamiento de sus procesos de aprendizaje como un viaje hacia objetivos universales de excelencia sin demoras ni interrupciones, así como la remoción de barreras entre niveles y ofertas educativos. La contraparte de priorizar al alumno y sus aprendizajes es resignificar el rol de los educadores y de los alumnos como coagentes de las propuestas educativas, así como comprometer a madres y padres en los aprendizajes de sus propios hijos.

Una educación de puertas abiertas, con roles y conte-

nidos renovados, asume la hibridación de los modos educativos, de aprendizaje y de evaluación, y se apropia de la idea de aprendizajes sin umbrales ni fronteras. Asimismo, los aprendizajes se sustentan en conectar las piezas disciplinares e interdisciplinares a fin de que los diversos temas abordados tengan sentido y relevancia para cada alumno. Esas conexiones se potencian en modos educativos híbridos donde se multiplican las oportunidades y los espacios para producir, usar y compartir conocimientos provenientes de diversos ámbitos y fuentes. Finalmente, se requiere que la transformación se sustente en triangular perspectivas, enfoques y datos para poder generar evidencia sólida sobre cómo potenciar la excelencia de cada alumno y sus aprendizajes en diversos dominios del saber.

Diez puntas sobre los futuros de la educación

La transformación de la educación y de los sistemas educativos mueve a sociedades de sur y norte en busca de respuestas que les permitan contribuir a reimaginar y delinear un mejor futuro. La mirada si se quiere futurista de la educación va ganando terreno porque, entre otras cuestiones fundamentales, se reconoce crecientemente que el presente en su estado actual nos condena a un futuro insostenible para el bienestar y el desarrollo integral y balanceado de las personas y de las comunidades, y que seriamente compromete el porvenir de las generaciones más jóvenes.

Un foro de educación que llevó por nombre RewirED Summit, organizado en el 2021 por Dubai Cares —organización filantrópica global con base en Emiratos Árabes Unidos— en coordinación con el Ministerio de Relaciones Exteriores y de Cooperación Internacional de Emiratos Árabes

Unidos (MoFAIC) en el marco de un amplio partenariado de instituciones internacionales —entre ellas, UNESCO, UNICEF, OECD y Banco Mundial— se adentró en consideraciones sobre el futuro de la educación que analizaremos a continuación. Identificamos diez puntas que surgen de algunas de las discusiones acaecidas en Dubái y que pueden contribuir a informar el debate sobre los futuros de la educación (Dubai Cares, 2021a, 2021b).

En primer lugar, se presenta el dilema de si el desafío a que se enfrentan países en diversidad de contextos implica reconstruir de nuevo mejor o construir mejor hacia el futuro (Reimers y Opertti, 2021; Opertti, 2021a, 2021b, 2021c). En gran medida lo que está en discusión es si la búsqueda de una mejor educación tiene como referencia la prepandemia o si supone delinear una educación cualitativamente distinta a la existente en la prepandemia, incluso implicando la puesta en debate de visiones, estrategias y prácticas definidas como de punta en la prepandemia y que son referencia para muchos países. Una visión más sensible y orientada a agendar los futuros al menos con la misma intensidad que el presente permite situarse más decididamente ante el desafío de cimentar una educación que requiere una transformación programática profunda para educar a las nuevas generaciones.

En segundo lugar, se plantea la toma de conciencia de que la transformación de la educación es un asunto planetario que implica entender, congeniar y avanzar sobre la base de ponderar desafíos, contextos y realidades globales y locales como inextricablemente vinculadas. Ciertamente esto supone la reafirmación de un multilateralismo propositivo que se haga cargo de promover renovadas formas de colaborar a la luz de fortalecer a la educación como derecho humano, bien común global, asunto prioritario en la política y en las políticas y que implica innovaciones profundas con sustento

programático y financiamiento adecuados (UNESCO, Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021; UNESCO, 2022a, 2022b).

En tercer lugar, se explicita la necesidad de repensar las competencias que las nuevas generaciones tienen que desarrollar para liderar, actuar proactivamente y asumir responsabilidades por su futuro individual y colectivo (Mateo y Rhys, 2022). Se trata de identificar, integrar y establecer las sinergias entre las competencias personales, interpersonales, sociales y digitales que se desarrollan a lo largo de toda la propuesta educativa y curricular, desde la educación de primera infancia en adelante, proceso entendido como un todo unitario, coherente y progresivo. Un conjunto de atributos universales que definen competencias tales como pensamiento autónomo, creatividad y resiliencia tiene anclajes históricos, culturales y locales ineludibles que, lejos de desvirtuarlas, les confieren un sentido claro para que sean apropiadas por diversidad de alumnos en multiplicidad de circunstancias y contextos.

En cuarto lugar, se plantea el fortalecimiento de propuestas educativas y curriculares que transversalicen la formación en STEAM (por sus siglas en inglés, *ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática*), en el marco de valores y visiones humanistas. La pandemia ciertamente nos ha hecho ver la necesidad de profundizar en una formación integral y sólida en ciencias y, asimismo, nos ha enseñado que dicha formación debe estar anclada en referencias éticas y humanistas que hacen a concepciones solidarias y saludables de vida en sociedad. Los diálogos cruzados y fecundos entre las humanidades y las ciencias —por ejemplo, en las temáticas vinculadas a las pandemias, al cambio climático, a la educación verde y a la transformación digital— tienen que permear las propuestas educativas y curriculares en el marco de una concepción de formación a lo largo y ancho de toda la vida.

En quinto lugar, se expresa la necesidad de argumentar, desarrollar y evidenciar que la transformación de la educación implica conexiones fluidas y potentes entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como un todo integrado, y que, en particular, ello supone reposicionar la evaluación como soporte de los aprendizajes en las propuestas y desarrollos curriculares. No se pueden separar, ya que están inextricablemente vinculados y por sí solos no pueden sostenerse. Esto implica que, por un lado, el sistema educativo en su conjunto haga suya una visión educativa unitaria y robusta que permee dichos procesos y, por otro, que la enseñanza en sus múltiples formatos cobre sentido a partir del conjunto de aprendizajes que se espera desarrollar en los alumnos.

En sexto lugar, se plantea asumir los cambios que se están dando en las maneras de entender y considerar a los alumnos como personas. Entre otras cosas, esto implica escuchar y comprometer a las generaciones más jóvenes para reimaginar la transformación de la educación fortaleciendo su rol como agentes de cambio. El reconocimiento de la diversidad intrageneracional es fundamental no solo para generar espacios y oportunidades que mejor sintonicen con sus aspiraciones e inspiraciones, sino también para que asuman el protagonismo necesario y saludable a efectos de ejercer la libertad de elección curricular, esto es, el rompecabezas de las cuestiones que más les interesan para interiorizarse, producir, intercambiar y diseminar conocimientos (United Nations, 2022).

En séptimo lugar, se manifiesta el reconocimiento de que, durante la pandemia, se han generado pérdidas significativas de aprendizaje en alfabetizaciones fundamentales, tales como las producciones oral y escrita, la resolución de problemas matemáticos contextualizados en la vida cotidiana y la comprensión básica de temas de ciencias que sirvan de soporte para la toma informada de decisiones individuales y colectivas. Por cierto, estas pérdidas tendrán efectos severos

en el bienestar y el desarrollo de las generaciones más jóvenes a corto, mediano y largo plazo. No obstante, la compensación de pérdidas de oportunidades de aprendizaje no debería operar sobre propuestas educativas y curriculares que se mantienen congeladas en la etapa prepandemia, sino tratar de impulsar una renovación profunda sobre la base de repensar las relaciones entre conceptos claves y contenidos esenciales en que se aspira a formar a las nuevas generaciones.

En octavo lugar, se propone superar los enfoques que rivalizan a partir de los pros y contras de las formaciones presenciales y virtuales, vistas y gerenciadas como espacios separados, sin vasos comunicantes entre ellas. Alternativamente, se trata de avanzar hacia modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que suponen una renovada forma de entender y posicionar la educación en el marco de una experimentación social sobre innovaciones educativas que se está dando y documentando a escala mundial (Reimers y Opertti, 2021).

En este marco, se aprecia crecientemente la transformación digital de la educación, sustentada en usos variados y complementarios de diversidad de tecnologías, como potencialmente igualadora de oportunidades de aprendizaje. Las tecnologías en los modos híbridos democratizan los conocimientos y los aprendizajes, al facilitarles a educadores y alumnos oportunidades de ampliar sus espacios compartidos y específicos, lo que coadyuva al desarrollo de pedagogías basadas en los principios de cooperación y colaboración (UNESCO, Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021).

En noveno lugar, se plantea la resignificación de los centros educativos, que, tal cual señala la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), deben ser preservados como espacios privilegiados, pero a la vez reinventados a efectos de contribuir a la transformación del mundo para forjar futuros más justos, equitativos y

sostenibles. El rol fortalecido de los centros educativos parecería orientarse hacia su consideración como centros comunitarios de aprendizaje que mapean, congenian e integran espacios formales, no formales e informales, los cuales, a la vez que remueven barreras institucionales entre ellos, facilitan el involucramiento de educadores, alumnos, familias y comunidades en su ideación y concreción (Reimers y Opertti, 2021).

En décimo lugar, se reafirma que los sistemas educativos se sustentan en su insoslayable rol de conferir y facilitar a cada alumno y alumna una oportunidad personalizada de formarse y de aprender, cualesquiera sean los contextos, las circunstancias, las capacidades y las motivaciones de cada uno. Entre otros aspectos fundamentales, esto implica fortalecer la capacidad de convocatoria y de trabajo entre diversidad de instituciones y actores para acordar y sustanciar el logro de objetivos comunes. Con esta impronta, los sistemas educativos deben asegurar que cada alumna o alumno pueda beneficiarse de una enseñanza de excelencia que podrá asumir múltiples maneras de plasmarse atendiendo a las especificidades de cada contexto. En todo caso, resulta imperioso disponer de información de calidad y a tiempo para que los educadores puedan tomar decisiones basadas en una cultura de la evidencia, a efectos de apuntalar los aprendizajes de todos los alumnos por igual.

En resumidas cuentas, las diez puntas identificadas sobre los futuros de la educación son maneras posibles de encarar la transformación educativa desde una perspectiva sistémica, progresista y sostenible.

Sobre innovaciones y transformaciones educativas

Las agendas educativas que parecen esbozarse en diversidad de regiones y contextos para encarar los desafíos pospandemia hacen más hincapié en la perentoriedad de transformar la educación y los sistemas educativos que en ajustar o reformar lo existente.

Aun cuando la sola mejora de la situación actual parezca loable y razonable como norte de enfoques, estrategias e intervenciones educativas, no parece suficiente para responder a la naturaleza y las implicancias de los desafíos planetarios que enfrentamos como humanidad, para cimentar sociedades sostenibles que ilusionen y comprometan con futuros mejores.

La presunción de que avanzamos más hacia transformaciones sistémicas, profundas y progresivas que hacia reformas de fragmentos o de silos, que tendrían la supuesta ventaja de su viabilidad, implica el reto de definir una educación de ribetes transformadores sustentada en claras y robustas consideraciones programáticas que se entremezclan con cuestiones ideológicas. No hay por cierto definiciones dadas de transformaciones ni tampoco recetarios que cualquier país puede modelizar. Lo que sí parece constatarse es un enorme dinamismo en la búsqueda de respuestas que de hecho han convertido a la educación en un laboratorio mundial de experimentación e innovación (Opertti, 2021c).

Estamos, pues, ante un escenario potencialmente promisorio donde las innovaciones que se han venido testando para responder a la diversidad de desafíos planteados por la pandemia, y en particular relativos al abordaje de las múltiples caras, crudezas e implicancias de la vulnerabilidad social y educativa —curriculares, pedagógicas y docentes, entre otras fundamentales—, son indicativas de renovadas formas

de encarar la educación. Las innovaciones se ventilan más puertas afuera de los recintos y los espacios educativos tradicionales y están más atentas a posicionar a la alumna o el alumno en el cerno de la cuestión educativa.

Un estudio realizado por la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO) y la Iniciativa Global de Innovación Educativa de la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard, titulado *Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación. Lecciones de la innovación educativa durante la pandemia de COVID-19* (Reimers y Opertti, 2021), identificó 31 innovaciones en diferentes regiones del mundo —a saber, América Latina y el Caribe, América del Norte, Asia, África, Europa y Países Árabes— que configuran un cuadro diverso de respuestas frente a las adversidades asociadas a la pandemia.

Las 31 se agrupan en cinco grandes dominios de innovación: a) bienestar integral de alumnos y educadores; b) foco en los aprendizajes profundos; c) fortalecer el desarrollo profesional de educadores y directores de centros educativos, y d) involucramiento de las familias. Una de las lecciones fundamentales que extraemos de estas innovaciones es la de evidenciar que es posible innovar no solo cuando hay condiciones ideales o facilitadas para ello, sino que también son necesarias, saludables y posibles en contextos altamente desafiantes e interpelantes. Como se señala en el estudio, “las innovaciones contribuyeron a recuperar y mantener la confianza en el poder transformador de la educación entre los estudiantes, las comunidades y la sociedad en general en un momento sumamente desafiante en el que las personas estaban preocupadas por sus vidas y sus medios de subsistencia”.

Resulta interesante observar que, a la vez que la pandemia ha puesto en evidencia los aspectos más crudos de la exclusión de las oportunidades de aprendizaje, nos ha llevado a cuestionar si efectivamente el foco, los contenidos y las estra-

tegias de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación son los adecuados para cimentar la formación integral y balanceada del alumno, es decir, si efectivamente los sistemas educativos dotan a los alumnos de los marcos de referencia y de instrumentales que apuntalen su desempeño autónomo, competente y responsable como persona, ciudadano, trabajador, emprendedor e integrante de diversos colectivos y comunidades. Ya no se trataría solo de centrar la discusión curricular y pedagógica en ajustar los contenidos de los planes de estudio y de los programas. Cabe preguntarse sobre la racionalidad, la conveniencia y el impacto de propuestas educativas sustentadas en la acumulación de conocimientos sin un orden claro de priorización y sin conexiones con sentido entre ellos, que impiden que los alumnos se los puedan apropiar, contextualizar, usar y compartir.

Asimismo, el estudio asevera que no nos encontramos ante un cuadro de innovaciones marcadamente transformadoras, sino más bien con mejoras incrementales o evolutivas que, o bien se centran en fortalecer los objetivos de la educación, o bien en facilitar a los estudiantes mayor protagonismo, control y responsabilidad por sus aprendizajes. La idea de mejora está más bien asociada a reformar lo existente con foco en los alumnos ya incorporados al sistema educativo, más que a llegar a poblaciones efectivamente excluidas. Como se indica en el estudio, “las deficiencias del sistema educativo antes de la crisis radicaban no solo en cómo se educaba a los estudiantes que eran parte de la escuela, sino también en cómo se excluía a muchos estudiantes del acceso”.

Por otra parte, las innovaciones implementadas confirman la relevancia de abrigar una mirada propositiva sobre la educación y los sistemas educativos, más que enfocarse en sus debilidades. Ciertamente se registran pérdidas significativas en las alfabetizaciones consideradas fundamentales —por ejemplo, vinculadas a la lectoescritura y a

las matemáticas—, que son aún más graves al desagregar los datos por nivel socioeconómico. Por ejemplo, diversos organismos intergubernamentales estiman que el porcentaje de estudiantes de diez años que no pueden leer un texto básico creció de 53 % antes de la pandemia a 70 % durante esta (Banco Mundial et al., 2022), lo cual es un indicador elocuente de la pérdida generacional, así como de sus impactos sociales, educativos y económicos.

Sin dejar de señalar que estos números hablan de sociedades inviables en cuanto a gestar y concretar imaginarios sociales sostenibles y justos, su abordaje no puede solo plantearse en términos de recuperar los niveles de aprendizaje previos a la pandemia, ya que los niveles de exclusión social y educativa preCOVID-19 eran de por sí muy altos, principalmente en los países en vías de desarrollo (Opertti, 2021c).

Este conjunto de innovaciones no se ata al pasado prepanidémico con la impronta de recuperar el terreno perdido, sino que se abre con osadía y capacidad de propuesta a reimaginar la educación posCOVID-19. Precisamente, el estudio señala que “los déficits en el aprendizaje y las brechas que la pandemia acentuó también brindan pistas y recorridos posibles para repensar y fortalecer las escuelas y los sistemas educativos en la era pospandémica con el objeto de mejorar y democratizar las oportunidades de aprendizaje”.

Una de las claves de futuro que puede asociar estos tipos de innovaciones educativas a transformaciones de envergadura reside en pensar su sostenibilidad pospandémica. Por la vía de los hechos y a la luz de buscar respuestas de emergencia, se “dieron vuelta las reglas, se rompieron los compartimentos académicos y se habilitaron las colaboraciones que hicieron posible reimaginar los roles de una variedad de actores: estudiantes, docentes, familias, comunidades, gobiernos y organizaciones de la sociedad civil”.

El movimiento gestado de abajo arriba amplía la esfera de lo posible y va generando nuevas formas de entender el alcance y los contenidos de la educación, así como de colaborar entre instituciones y actores que se miran en general con recelo. Cabe preguntarse cuánto de este movimiento podrá impactar efectivamente en el *modus operandi* y *vivendi* de los sistemas educativos. La tentación de volver a rutinas burocráticas prepandemia es alta.

Uno de los desafíos mayores radica en cómo las innovaciones implementadas durante la pandemia pueden ser punto de entrada, ventanas de oportunidades y propulsoras de transformaciones en los sistemas educativos. Si quedan reducidas a respuestas de coyuntura o a intervenciones fragmentadas, su incidencia en la transformación del sistema educativo será seguramente insignificante. El estudio lo ilustra con un ejemplo relativo al cambio del rol del alumno durante la pandemia, que le confirió más margen de maniobra para “ganar control sobre su aprendizaje, elegir qué aprender y cuándo, y acceder a amplios repositorios de lecciones y recursos”. Frente a esta situación, que evidencia un avance positivo en la línea de fortalecer la libertad curricular del estudiante, existe ciertamente el riesgo de que, si los centros educativos retornan a un *modus operandi* motivado principalmente por la entrega de contenidos, se afectarán “los avances logrados en el empoderamiento de los estudiantes para que intervengan sobre su propia formación”.

En resumidas cuentas, la innovación en un sentido amplio ha ganado terreno durante la pandemia como respuesta ante contextos adversos, y es punto de partida para idear y concretar procesos de cambio sistémico que necesariamente son multidimensionales y que se sustentan en miradas intersectoriales e interinstitucionales. Por un lado, ocupa y preocupa que la determinación y la energía positiva que ha surgido de diversos actores durante la pandemia no se evapore ante las rigideces burocráticas, así como ante la añoranza de tiempos pasados

vividos en zonas de confort. Por otro lado, se advierte que los sistemas educativos a escala nacional y local no vean a cabalidad la necesidad de educar a las nuevas generaciones ayudando a los estudiantes a aprender lo que necesitan con el propósito de construir futuros mejores, sostenibles y justos tal cual señala el estudio. Ciertamente esto implica repensar la educación y los sistemas educativos en su globalidad. Son tiempos, pues, de transformar, ya no solo de reformar o de ajustar.

Sobre la disrupción en educación

Insistentemente se recurre a la disrupción como forma de dar cuenta de la intensidad, la profundidad y el alcance de los cambios que afectan a las sociedades en diversos planos. Particularmente, en el período previo a la pandemia planetaria, aun cuando la disrupción era ya considerada multidimensional, esta estaba esencialmente marcada por la irrupción, los avances y los efectos de la cuarta revolución industrial. Esencialmente la transformación digital trastoca los *modus vivendi* y *operandi* de nuestra vida individual y colectiva. Nada escapa a ser afectado por una disrupción que podría definirse como exponencial, sistémica, penetrante e interpelante (Davis, 2016; Schwab, 2017).

La cuarta revolución industrial interpela severamente la relevancia y la funcionalidad que tiene para un niño, niña, adolescente o joven una educación de silos y de fragmentos en cuanto a orientarlos y ayudarlos a responder competente-mente ante desafíos y situaciones que implican conectar ideas y piezas (Henry, 2016; Opertti, 2019; Mateo y Rhys, 2022). La fragmentación no solo tiene que ver con la acumulación de enfoques y prácticas anclados en las disciplinas como entidades autorreferenciadas, sino también con los enfoques, estrategias

e intervenciones que *recortan* el análisis de personas y temas haciendo abstracción de contextos y circunstancias clave.

En efecto, el análisis de las implicancias de la cuarta revolución industrial ayuda a cuestionar la relevancia y la consistencia de diferenciar, y hasta en algunos casos contraponer, una serie de ideas y conceptos. En primer lugar, la diferenciación entre competencias y experiencias de aprendizaje blandas y duras, como si en realidad la formación sobre conceptos y contenidos disciplinares pudiera ser considerada de un rango superior a la movilización de las competencias metodológicas requeridas —entre otras, pensamiento autónomo, crítico y creativo, empatía y comunicación con otros— para sustanciar, contextualizar, aplicar y evidenciar dichos conceptos y contenidos. Por otra parte, esta vetusta diferenciación tiene como correlato que lo que realmente se evalúa es precisamente lo que se entiende por *duro* asociado a contenidos de disciplinas que muchas veces son considerados de manera separada y sin conexiones significativas entre sí.

En segundo lugar, la separación de las formaciones teórica y aplicada en casilleros relativamente independientes sobre el supuesto de que la apropiación de los conceptos clave asociados a cualquier conocimiento no implica inmediatez ni progresividad en su experimentación, ejercitación y evaluación. La organización de los planes y programas de estudio en áreas de aprendizaje y asignaturas según el eje teórico/práctico no parece ser una buena estrategia en aras de preparar a la alumna o el alumno para abordar situaciones de aprendizaje y de la vida real que se nutren de un ida y vuelta permanente entre lo conceptual/abstracto y sus aplicaciones.

En tercer lugar, la consideración de las formaciones en ciencias y en humanidades como núcleos de aprendizaje separados y sin enlaces entre ellos que tengan sentido para el alumno o la alumna. Por un lado, esta compartimentación atenta contra un entendimiento comprehensivo de temas,

situaciones y desafíos en los que el alumno pueda visualizar el sustrato ético-humanístico de las decisiones en ciencias, así como las implicancias que una formación integral en ciencias tiene para ejercer autónoma y responsablemente la ciudadanía. Por otro lado, la progresión hacia formaciones que buscan integrar las ciencias y las humanidades, tales como STEAM (*ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas*), con un enfoque humanístico de soporte, chocan con concepciones y prácticas curriculares rígidas en las formas en que se organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En cuarto lugar, la diferenciación entre una educación más globalista o localista no parece tener mayor sentido habida cuenta de que la cuarta revolución industrial acelera y profundiza el desarrollo y la accesibilidad a competencias, saberes y habilidades comunes a diversidad de culturas, regiones y contextos. La condición local del currículo está fuerte y crecientemente pautada por la interacción dialogada, fina y complementaria entre los saberes nativos y los universales. No se trata de una globalización ampliada, sino de renovadas formas de entender las sinergias entre lo global y lo local que estimulan diversidad de rúters y estrategias para formar a las nuevas generaciones (Jonnaert et al., 2021).

En quinto lugar, el cuadro de interpelaciones a la educación y al sistema educativo, generado por las implicancias de la cuarta revolución industrial, refleja ante todo la necesidad de priorizar cómo los alumnos pueden hacer efectivo su potencial de pensamiento y accionar autónomo, propositivo y creativo, colaborando con otros, para desempeñarse competentemente y aportar valor agregado a lo que idean y hacen. La discusión sobre la transformación de la educación parece enfocarse más en las orientaciones y en los soportes metodológicos que los alumnos precisan para combinar

intuiciones, emociones, conocimientos y habilidades que en el momento actual escapan a toda posibilidad de automatización y de sustitución de los recursos humanos.

Aun cuando la dimensión metodológica sigue teniendo un rol fundamental en educar a las nuevas generaciones, los efectos de la pandemia y lo que se avizora que contribuye a delinear las agendas pospandemia amplían y complejizan lo que se entiende por *disrupción*.

No se trata solamente de cambiar los *cómo* de educar, aprender y evaluar, sino primariamente de revisar la racionalidad, las aspiraciones, los contenidos y las estrategias educativas para que efectivamente las generaciones más jóvenes puedan abrigar y gozar futuros mejores y sostenibles.

La disrupción ya no solo engloba la consideración de la cuarta revolución industrial; también alerta sobre los puntos de quiebre de un estilo civilizatorio de vida. Nos enfrentamos así a los dilemas en torno a si la educación contribuye a reproducir presentes y futuros insostenibles y regresivos o, al contrario, es palanca fundamental de un nuevo orden civilizatorio que trasluce una educación transformadora y progresista, indicativa de un nuevo pacto social en torno a la educación, tal como afirma la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, coordinada por la UNESCO (2021).

Dejamos planteados algunos puntos de los que podrán ser ribetes transformadores de la educación frente a los cambios de magnitud y profundidad de la disrupción. Primeramente, importa reubicar la discusión sobre cómo la educación y sus diferentes componentes y piezas encarnan imaginarios de sociedad y de desarrollo que reconfiguran las relaciones entre humanos y naturaleza como partes de un mismo ecosistema. Esto implica, entre otras cosas, replantearse el desarrollo desde una visión que, a la vez que cuestiona los modos actuales de producción, distribución y consumo, es fuente generadora de alternativas que articulen nuevas for-

mas de entendimiento y de interdependencia entre lo global y lo local (Opertti, 2021c).

Un segundo aspecto refiere a la transversalidad de la formación integral del alumno como persona, que esencialmente supone estimular y resguardar su libertad para pensar autónomamente sin restricciones, basándose en argumentaciones y evidencias. También implica fortalecer su libertad de elegir y de armar su rompecabezas de formación en el marco de propuestas curriculares y pedagógicas garantistas de aspiraciones y objetivos universales para todos los alumnos por igual.

Un tercer aspecto versa sobre un concepto amplio de hibridación de la educación, como un eje fundamental para repensar el *modus vivendi* y *operandi* de los sistemas educativos, con fuertes implicaciones en los aspectos pedagógicos (Kukulska-Hulme, 2022). Se trata de asumir el desafío de hacer dialogar, combinar e integrar enfoques, estrategias, intervenciones, niveles, ofertas y ambientes de aprendizaje para expandir, democratizar y sostener oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje para cada alumno. La hibridación, que implica lógicamente la complementariedad entre formaciones presenciales y en línea, supone esencialmente rupturas con pensamientos y acciones unidimensionales y unidireccionales, que son más tributarias de mantener la adscripción a modelos que de responder a las expectativas y necesidades de aprendizaje de los alumnos. La clave parece estar en conectar y combinar lo que otrora se veía como fragmentado, antagónico y mutuamente excluyente.

Un cuarto aspecto tiene que ver con reimaginar el rol de los docentes como educadores en función de cinco dimensiones que entendemos como complementarias: conjugar ser referente, guía y facilitador; visionario, pasional y amante del conocimiento; versátil, abierto

de cabeza y glolocal; proactivo y autónomo, pensador y hacedor; coagente y codesarrollador del currículo, productor y discutidor de conocimientos. Nos parece que estas cinco dimensiones coadyuvan a la definición de un educador transformador que tendría que verse reflejado en el perfil y el rol, en la formación y el desarrollo profesional docente, así como en la jerarquización de la profesión docente.

Un quinto aspecto versa sobre la redefinición de los centros educativos como espacios abiertos e híbridos de formación a lo largo de toda la vida, a la luz de las renovadas formas de colaboración entre educadores, alumnos, familias y comunidades que se han dado durante la pandemia, potenciadas por el uso combinado de las tecnologías —radio, TV, internet y WhatsApp, entre otras— (Reimers y Opertti, 2021). El impulso innovador liderado por los centros educativos para apoyar al alumno y asegurar la continuidad de sus aprendizajes durante la pandemia instala la necesidad de una nueva gobernanza del sistema educativo con roles fortalecidos para que los centros puedan efectivamente liderar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en sus contextos de referencia. Repensar los roles de todos los actores del centro educativo, revisar la organización de los ciclos y niveles en función de garantizar oportunidades de aprendizaje para cada alumno, complementar espacios de formación presenciales y en línea para asegurar la progresión y la fluidez de los aprendizajes son algunas de las cuestiones fundamentales a encarar.

En resumidas cuentas, repensar la educación implica, entre otras cosas fundamentales, profundizar en la disrupción societal como punto de quiebre de estilos de vida a escala civilizatoria que condenan a las generaciones más jóvenes a futuros insostenibles. El dilema central que enfrentamos en educación radica en si seguir reproduciendo —y en algunos

casos acentuar— la insostenibilidad o, por el contrario, formar para estilos vida sostenibles, saludables, justos y socialmente comprometidos. La magnitud de la transformación es de similar calado que cuando las sociedades nacionales en diversas regiones del mundo confiaron, entre fines del siglo XIX y el XX, en la educación como la vía más genuina y potente de integración social, cultural y política.

2. Sobre temas candentes en la transformación educativa

Educación verde para sociedades sostenibles

La transformación de la educación, que va asumiendo las características de un movimiento a escala universal (UNESCO, 2022a), tiene un punto insoslayable de referencia en el imperativo moral y en la necesidad urgente de educar a las nuevas generaciones para estilos de vida sostenibles, saludables y socialmente comprometidos. Esencialmente esto implica que los alumnos estén preparados para un uso solvente, versátil y proactivo de las alfabetizaciones entendidas como básicas y transformadoras, para que como ciudadanas y ciudadanos del planeta puedan tomar decisiones informadas y responsabilizarse por ellas. Entendemos *alfabetizaciones* en un sentido amplio, que implica la integración con sentido de valores, actitudes, capacidades, conocimientos y emociones para desempeñarse competentemente con vistas a los desafíos que enfrentamos como personas, ciudadanos, trabajadores, emprendedores y partícipes en comunidades.

La aspiración a una educación verde para sociedades sostenibles implicaría 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 esfera pública es el espacio por excelencia de construcción colectiva racional en democracia (Habermas, 1997; Byung-Chul Han, 2022), donde los diversos *stakeholders* de dentro y fuera del sistema educativo pueden escucharse uno al otro, argumentar, compartir y aprender, entenderse e identificar coincidencias para avanzar en transformaciones educativas. Entendemos *racionalidad* en el sentido dado por el filósofo Byung-Chul Han, de “una reflexión que se remite, más allá del momento, al pasado y al futuro” y que “requiere tiempo” (2022).

Asimismo, la educación verde llama a organizar partenariados y acciones intersectoriales e interinstitucionales, así como a promover renovadas formas de colaborar con el sector público involucrando diferentes ministerios —principalmente vinculados a las carteras de Educación, Medio Ambiente, Asuntos Sociales y Finanzas—, así como a la sociedad civil y al sector privado. La transversalización de la educación verde en los planes nacionales de desarrollo económico y social puede ser un motor indispensable para forjar sociedades verdes justas e inclusivas. Por tanto, se requiere de una mirada holística a la educación verde, que evite su encasillamiento dentro del sistema educativo en determinados niveles, ofertas y disciplinas.

Como se afirmó claramente en el Foro de Jóvenes y en la Precumbre sobre la Transformación de la Educación (UNESCO,

2022a), los jóvenes son actores clave y coagentes en cualquier agenda transformadora que se aspire desarrollar (United Nations, 2022; UNESCO, 2022a). Su involucramiento va más allá de fortalecer la legitimidad y la sostenibilidad de lo que se proponga desde el sistema educativo. No se trata solamente de consultarlos, sino esencialmente de facilitar, respetar e incorporar sus puntos de vista sobre su desarrollo y bienestar presente y futuro.

La segunda de las dimensiones —prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación transformadoras— 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 permanente.

Los alumnos tendrán que estar preparados para responder proactivamente a desafíos globales y locales, mutuamente vinculantes, que incluyen las temáticas relacionadas con cambio climático y biodiversidad, entre otras. Por un lado, esto implica el desarrollo de currículos y pedagogías locales sustentados en dos principios interconectados: a) la comprensión de cada alumno como una persona única inmersa en diversidad de contextos y circunstancias, y b) la revitalización de los conocimientos nativos que pueden aportar respuestas locales, incluso de orígenes ancestrales, a cuestiones de sostenibilidad. Por otro lado, un currículo inclusivo local depende en gran medida de educadores versátiles y transformadores que tengan la voluntad, la apertura y las competencias necesarias, así como la confianza y el apoyo de los sistemas educativos, para codesarrollar un currículo que efectivamente empatee con los ideales y las ideas de los alumnos sobre futuros mejores.

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. Puede generarse en cualquier lugar a través de 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 mirada de oportunidades de aprendizaje ideadas y gestionadas en una multiplicidad de ámbitos son parte de un ecosistema de educación verde donde 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 pandemia ha evidenciado una vez más la relevancia de abrir los centros educativos a renovadas, incluso disruptivas formas de colaborar con diversidad de *stakeholders* para apoyar la enseñanza y el aprendizaje en múltiples formatos (Reimers y Opertti, 2021). La educación verde puede constituir una formidable oportunidad de estrechar aún más la huella comunitaria de las escuelas mediante el involucramiento de alumnos, educadores, familias, comunidades, sociedad civil y sector privado para llevar a cabo iniciativas conjuntas sobre un amplio repertorio de temas y desafíos global y localmente pertinentes. Para hacerlo posible tendría que revisarse la gestión escolar, así como el currículo y la pedagogía.

Asimismo, la educación verde supone necesariamente diálogos y construcciones colectivos intergeneracionales. Todas y todos debemos asumir nuestra cuota de responsabilidad en la contribución para que el planeta y la vida sean sostenibles. El vasto rango de oportunidades de aprendizaje, contenidos y recursos en educación verde —presenciales y en línea— tendría que ser considerado un bien común global y abierto a

todas las personas, con independencia de su edad, contexto y circunstancias de vida. Uno de los desafíos mayores parece residir en crear las bases de entendimiento y de compromiso interregionales para efectivamente actuar de manera colectiva y, en particular, asumir que el aprendizaje intergeneracional —de niños y niñas a madres y padres— puede cumplir un rol significativo en el combate de la crisis climática.

La cuarta de las dimensiones —infraestructura sostenible localmente pertinente— refiere a cómo los espacios interiores y al aire libre de aprendizaje pueden coadyuvar para transversalizar la educación verde 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 mediante iniciativas interdisciplinarias o transdisciplinarias. Por otro lado, también implica cambios actitudinales profundos en educadores y alumnos hacia la apropiación progresiva de estilos de vida sostenibles.

Se sabe que muchas de las respuestas frente a la insostenibilidad de la humanidad yacen en explorar soluciones locales; en particular, identificar y hacer uso de los recursos disponibles en las comunidades. La inversión en infraestructura escolar y en equipamiento puede, a la vez, incrementarse y redirigirse al fortalecimiento de capacidades locales, y así convertirse en una formidable oportunidad para estimular la creatividad de diversos perfiles de personas —por ejemplo, educadores, arquitectos, diseñadores, ingenieros y empresarios— que trabajen conjuntamente en el diseño de espacios para una educación verde. Esto podría tener un impacto clave en la creación de trabajos verdes, así como constituir modelos de referencia para las generaciones más jóvenes.

Sobre el derecho a la conectividad tecnológica en educación

Ciertamente la pandemia nos ha abierto a discutir e implementar ideas e iniciativas que otrora podían recibir, entre otros, los rótulos de “impracticables”, “para otras realidades” y “tal vez sí, dentro de unos años”. Frente a planteamientos que sugerían cambios fundados en la evidencia de lo que efectivamente funciona en diversidad de contextos y situaciones, se generan *ipso facto* focos y coaliciones de resistencia que en general terminan por consolidar las prácticas consuetudinarias y conservadoras de los sistemas educativos.

El abordaje de los desafíos derivados de la pandemia lleva a cuestionar la percepción de que los cambios solo se pueden gestar si se dan determinadas condiciones que los hacen “elegibles” y “posibles”. Asimismo, se fisuran barreras y remueven prejuicios entre el sistema educativo y la sociedad, que tradicionalmente se refuerzan mutuamente y se exteriorizan en incomunicaciones, reproches y, en definitiva, juegos suma cero. Estas fisuras y remociones son indicios de nuevas formas de entender el propósito y los contenidos de la educación transformándola en un fenómeno potencialmente más comunitario, familiar y ciudadano que otrora (Reimers y Opertti, 2021).

Un foro de educación denominado RewirED Summit, organizado en el 2021 por Dubai Cares —organización filantrópica global con base en Emiratos Árabes Unidos— en coordinación con el Ministerio de Relaciones Exteriores y de Cooperación Internacional de Emiratos Árabes Unidos (MoFAIC) y con un amplio partenariado de instituciones internacionales —entre ellas, UNESCO, unicef, OECD y Banco Mundial— constituyó una contundente reafirmación de que la transformación de la educación y de los sistemas educativos reviste carácter prioritario a la luz de los desafíos planteados por la pandemia

y la pospandemia. Ya no se trata solo de reformar y de mejorar lo que se hacía antes o de soñar con un retorno idílico, sino de encarar decididamente el desafío de construir mejor hacia adelante, cimentado en renovadas bases de desarrollo, convivencia, solidaridad y colaboración entre regiones, países, comunidades, ciudadanos/as y personas.

En RewirED Summit se discutió una declaración sobre conectividad en educación, preparada por la UNESCO con el apoyo de Dubai Cares (2021b). *Rewired Global Declaration on Connectivity for Education* constituye un alegato fundamentado, convincente y convocante sobre que el derecho a la educación implica necesariamente el derecho a la conectividad tecnológica, no solo en el sentido de acceso a plataformas y recursos educativos, sino sobre todo en orden a democratizar el conocimiento y los aprendizajes sin barreras ni fronteras.

Se entiende, pues, que la conectividad tecnológica es una herramienta para diversificar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como para sustanciar y mejorar los resultados de aprendizaje. Más aún, se la concibe como un potente igualador de oportunidades sustentado en que el Estado garantiza su uso como bien común global, alternativamente a su expansión en función principalmente del capital social y cultural de los alumnos y sus familias. Esto lleva inexorablemente a la acentuación de las inequidades de las brechas, así como a su privatización desregulada como bien.

La declaración se articula en torno a tres grandes principios, los cuales configuran un abordaje multidimensional de la transformación digital que permea la educación y los sistemas educativos en todos sus componentes. El primero versa sobre centrar el foco de la conectividad tecnológica en las poblaciones más marginales o desamparadas, habida cuenta de que, a escala mundial, aproximadamente dos de cada tres niños, adolescentes o jóvenes no tienen acceso a internet en sus hogares, según señala la propia declaración.

Este primer principio implica en los hechos cuatro aspectos interrelacionados. En primer lugar, se trata de garantizar la universalización de la conectividad en todo lugar y en todo momento para cada alumno por igual, lo cual coadyuvaría a ampliar y democratizar los espacios y las vías de formarse, de acceder al conocimiento y de aprender sin restricciones. En segundo lugar, el derecho universal a la conectividad requiere de financiamiento público sostenible, que no esté atado a responder a coyunturas de ausencia de presencialidad. En tercer lugar, los gobiernos tienen el mandato de regular que los proveedores de servicios de internet y de telefonía móvil ofrezcan planes de conectividad con uso educativo fácilmente entendibles por la población que no tiene las competencias digitales necesarias para evaluarlos, y a tasas fijas o subsidiadas. En cuarto lugar, se reafirma la idea de que el rol de la conectividad tecnológica es complementar, expandir y enriquecer una educación presencial de calidad, que sigue siendo la interfaz primaria e insoslayable de la educación (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020).

Por otra parte, la declaración abre la discusión sobre si el derecho a la conectividad universal no debe también ser acompañado del derecho a desconectar de la educación para propósitos de aprendizaje, a efectos de evitar el uso de las tecnologías digitales por períodos largos y sin interrupciones.

El segundo de los principios versa sobre la necesidad de fortalecer la inversión en el desarrollo y la puesta a disposición pública de contenidos educativos digitales gratuitos y de alta calidad que contribuyan a diversificar las oportunidades y las experiencias de aprendizaje. Este segundo principio se articula en torno a tres aspectos.

En primer lugar, el desafío es lograr el compromiso del sector público en financiar el desarrollo y el mantenimiento de plataformas públicas compactas que, alineadas con el currículo nacional, faciliten que educadores y alumnos

puedan producir, colaborar e intercambiar sobre contenidos digitales de aprendizaje de acceso público. Esto implica, por cierto, reafirmar la idea de que educadores y alumnos sean coagentes del currículo (OECD, 2020).

En segundo lugar, se plantea la necesidad de contar con un amplio repertorio de recursos educativos ajustados a las necesidades de diversos perfiles de alumnos y que en su desarrollo y validación impliquen un trabajo colaborativo docente. Importa destacar que los temas relativos a la creación y la curación de recursos digitales de aprendizaje, así como a la colaboración y los aprendizajes de pares a través de comunidades de práctica docente, deben ser efectivamente abordados en la formación inicial y en el desarrollo profesional docente.

En tercer lugar, se argumenta en torno a monitorear la adaptación y la aplicación de los recursos digitales y su contribución efectiva al mejoramiento de la enseñanza y los aprendizajes, con base en la triangulación de evidencia proveniente de diversas fuentes de datos y de investigaciones con diferentes metodologías.

El tercero de los principios plantea que la progresión hacia modos educativos de impronta híbrida —esto es, de complementariedad entre los espacios presenciales y en línea— requiere de una fuerte innovación pedagógica para contribuir al desarrollo de competencias personales, interpersonales, sociales y ciudadanas en alumnos y educadores. Este tercer principio se desglosa en cuatro aspectos.

En primer lugar, el uso y, diríamos, la apropiación de los espacios digitales conlleva el reconocimiento de su especificidad como espacios de aprendizaje. Esto implica, asimismo, el desarrollo de nuevos abordajes y contenidos educativos, así como la diversificación de las pedagogías que posicione a educadores, alumnos y familias como generadores, desarrolladores y validadores de materiales, más que como meros

recipientes de propuestas *llave en mano* aportadas por diversos proveedores. Estamos ante los inicios de un renovado paradigma educativo en el que lo que primaría es producir, discutir, experimentar, apropiarse y diseminar en formatos abiertos de aprendizaje, más que solo tomar, consumir y reproducir.

En segundo lugar, las tecnologías son consideradas como vías potentes para fortalecer las dimensiones sociales y cívicas del aprendizaje, lo que implica el trabajo entre pares de educadores y alumnos, hacia objetivos educativos comunes y comunitarios. Las tecnologías ciertamente ayudan a personalizar la educación atendiendo al perfil de cada alumno, pero esto no implica una educación individualista y alejada de las interacciones sociales, que siguen siendo el cimiento del acto educativo y que contribuyen decisivamente al bienestar de los alumnos y a sus procesos efectivos de aprendizaje.

En tercer lugar, se señala el compromiso de proteger datos de alumnos y educadores, garantizando el anonimato, evitando que sean capturados para otros fines que los educativos y fortaleciendo su uso para dirigir y acompañar a los alumnos en la progresión y completitud de sus aprendizajes.

En cuarto lugar, se argumenta en torno a promover un uso saludable, seguro, productivo y responsable de internet a través de la educación, que permita a cada alumna y alumno comprender los ecosistemas digitales y usarlos creativamente, manteniéndose, a la vez, vigilantes de sus huellas digitales y de las implicaciones de estas.

Los tres principios articuladores de la conectividad tecnológica —focos en los grupos más vulnerables, inversión sostenida en materiales educativos gratuitos y de calidad, e innovación pedagógica para sustanciar modos educativos híbridos— van en la dirección de lo que la organización de la sociedad civil Big Change identifica hoy como las tres palancas fundamentales de la transformación educativa (Goddard et al., 2021). Estas serían: a) definir el propósito y los

resultados esperados del sistema educativo que reflejen los desafíos y las oportunidades del futuro, así como los valores y las prioridades de diversidad de *stakeholders*; b) propender a que educadores y alumnos puedan agenciar y coagenciar propuestas educativas, así como facilitar que múltiples *stakeholders* puedan formar parte de los procesos de decisión gracias al uso de información que resulte más accesible, útil e interesante, y c) promover acciones más centradas en los alumnos, integrar nuevas formas de evaluar y reconocer aprendizajes y fortalecer los lazos entre las ciencias del aprendizaje y las prácticas de enseñanza.

En suma, una de las claves de la transformación educativa que se empiezan a avizorar en diversas regiones y contextos radica en la ampliación del derecho a la educación, asumiendo que la transformación digital es una ventana de oportunidades para democratizar la apropiación y el goce de los conocimientos y los aprendizajes sin umbrales ni fronteras. La declaración preparada por la UNESCO en colaboración con Dubai Care nos da las bases para entender que el desafío de la conectividad es sistémico, multidimensional, intersectorial e interinstitucional, y que requiere una reafirmación clara de la voluntad política de un Estado garante de oportunidades. Más aún: es vital cómo se conecten las piezas institucionales, curriculares, pedagógicas y docentes para que alumnos y educadores puedan apropiarse de espacios, oportunidades, plataformas y recursos con el objetivo de sustanciar experiencias de aprendizaje que formen a las nuevas generaciones para futuros claramente mejores y más inspiradores que el presente.

Sobre las competencias en educación

Los debates permeados por los contrastes de ideas y enfoques son fundamentales para que los países progresen en sus agendas de convivencia, bienestar, inclusión y desarrollo. Particularmente en educación, la ventilación de propuestas es clave para nutrir y calibrar la hondura de las transformaciones que los sistemas educativos podrían encarar para formar a las nuevas generaciones hacia el desafío de forjar futuros más sostenibles y mejores (Comisión Internacional sobre Futuros de la Educación, 2021; Consejo Asesor de la OEI, 2020; Opertti, 2021a).

Entre otros temas recurrentes, espinosos y delicados, los enfoques por competencias constituyen una referencia fundamental para repensar los perfiles de egreso, los propósitos y los contenidos educativos desde el nivel inicial en adelante, así como también las maneras de efectivizarlos.

Asimismo, entendemos que la construcción colectiva en torno a los enfoques por competencias se fortalece cuando se toman en cuenta sólidas argumentaciones que los interpelan y cuestionan. Los dogmatismos de unos y otros, sea para defender a capa y espada los enfoques por competencias o bien para defenestrarlos, crispan los debates y cierran posibles caminos de convergencia, de síntesis de ideas y propuestas. En todo caso, no se debe perder nunca de vista que los enfoques sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación son instrumentos relativos y dinámicos cuya valoración depende de su efectividad para responder a las expectativas y necesidades específicas de aprendizaje de cada alumno. Generalmente los vestidos o trajes a medida curriculares y pedagógicos requieren de la triangulación e integración de perspectivas y enfoques anclados en diversas corrientes de pensamiento.

Daniel Innerarity, catedrático de Filosofía Política e investigador en la Universidad del País Vasco, pone en entredicho la razón de ser y conveniencia de los enfoques por competencias bajo el provocativo título “Una educación para la incompetencia” en su muy recomendable libro *La sociedad del desconocimiento* (Innerarity, 2021). Veamos su argumentación con el propósito de hurgar en caminos de entendimiento y de integración de enfoques educativos.

En primer lugar, Innerarity parte de una apreciación relativamente extendida, en cuanto nos advierte sobre “ese furor pedagógico que nos ha llevado a poner en el centro de la educación la idea de competencia y no la del conocimiento”. El punto es de recibo, ya que un excesivo énfasis en las competencias como “llave en mano de las transformaciones educativas”, sin ponderar los conocimientos como sostén insoslayable de aquellas, puede llevar a un vaciamiento de la noción de competencia como tal. Cabe reafirmar que los conocimientos, lejos de devaluarse, se jerarquizan en los enfoques por competencias, ya que estos implican un trabajoso proceso para seleccionarlos, integrarlos y movilizarlos a fin de responder competentemente a situaciones, problemas y desafíos (Jonnaert, Depover y Malu, 2020).

En segundo lugar, Innerarity trae a colocación el sesgo que podría tener una visión de las competencias más orientada a la economía que a la educación, “donde se acreditaría el valor de las cosas, bienes o conocimientos, reducidas así al valor de cambio”. Contrariamente a una percepción economicista de las competencias, o bien a su circunscripción a la educación técnica, las competencias tienen esencialmente que ver con la formación de la persona, el ejercicio ciudadano, la participación en comunidad y la preparación para el trabajo en un sentido amplio, que es más que su funcionalidad para el desempeño de un oficio o una tarea específica. No se trata de que las competencias tengan únicamente un valor

instrumental acotado, sino que coadyuvan a que las personas puedan manejarse con determinación y solvencia en diversos planos de la vida individual y colectiva. Un claro indicador en esta dirección son las competencias vinculadas a forjar estilos de vida sostenibles, solidarios y saludables como una materia transversal de formación a lo largo de la vida.

En tercer lugar, Innerarity atribuye a una educación por competencias la intención de formar para “aventajar a los competidores” y la entiende como “adiestramiento en capacidades formales que puedan ponerse al servicio de cualquier cosa”. Parece necesario clarificar que el hecho de devenir competente para responder a un desafío de la naturaleza que sea, entendido como proceso formativo, no implica *ipso facto* realzar el ser competitivo como un valor en sí o buscar sacar ventajas. A modo de ejemplo, el actuar competente puede estar asociado a un ejercicio activo de la ciudadanía en sociedades democráticas, o bien a loables objetivos sociales vinculados a la solidaridad y la cooperación (Comisión Internacional sobre Futuros de la Educación, 2021).

Por otra parte, las competencias que genéricamente se denominan, por ejemplo, *flexibilidad*, *resiliencia* o *versatilidad* no son cheques en blanco que justifican cualquier tipo de uso, como tampoco su mera consideración y medición en términos de su rendimiento económico, sino que adquieren sentido y relevancia en función de sus usos contextualizados e inscriptos en imaginarios de sociedad y de educación. Las competencias tienen un valor último en función de la propuesta educativa que les confiere sentido. Por sí solas no pueden definir una propuesta educativa.

En cuarto lugar, Innerarity pone en el tapete la saludable discusión sobre el estatus de los saberes al aseverar que “el paso de unos planes de estudio definidos por conocimientos y contenidos a otros enfocados a las competencias es la manifestación más visible de una desvalorización general

del saber en las escuelas y las universidades”. Creemos que se puede caer en un equívoco al suponer que un currículo con eje en los enfoques por competencias supone dejar de lado los conocimientos, como si en realidad el ser competente no implicara el uso y, diríamos, la apropiación de los conocimientos para los propósitos educativos que se persiguen.

Los riesgos que plantea Innerarity, por ejemplo, de referirse a “competencia lectora en vez de textos” o de fomentar “la capacidad de resolución de conflictos en vez de formar el sentido de la justicia” parten de la presunción de que las competencias no se anclan en valores y conocimientos que les dan un sentido y una dirección definidos. Ninguna propuesta educativa opera en ausencia de valores y de referencias, ni sus definiciones están dadas de antemano sin diálogos, fricciones y construcciones entre diversidad de actores e instituciones de dentro y fuera de los sistemas educativos.

En quinto lugar, Innerarity nos llama la atención sobre que 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”. El hecho de querer pasar todo el conocimiento por el tamiz de su funcionalidad puede llevar a categorizaciones y a divisiones tajantes entre conocimientos o competencias blandos y duros, o bien entre saberes medibles y no medibles, o entre lo curricular y lo extracurricular, según la máxima de que solo es valorado lo que se mide. Más bien nos priva de entender que el conocimiento nos sorprende al abrirnos a perspectivas, temas e ideas que no necesariamente surgen de responder puntualmente a una necesidad.

En sexto lugar, Innerarity invita a preguntarnos si nuestra capacidad de comprender los temas esenciales de la vida implica “plantear un tipo de reflexión más allá de las consideraciones de utilidad, lo que en otro tiempo se llamó

artes liberales y hoy humanidades". Como bien dice este autor, aun estudiar "cosas raras", ante lo cual uno "se ve obligado a justificarlo, alegando así desarrollar ciertas capacidades cognitivas que pueden ser de utilidad en la vida profesional", nos abre a la diversidad de maneras de desarrollar, experimentar y evidenciar la riqueza de conocimientos, como también nos fortalece en las competencias atinentes a reflexionar y a ejercer el pensamiento autónomo, libre y creativo. En gran medida es cuestión de gozar del conocimiento sin las urgencias de las respuestas inmediatas o, más bien, de entender mejor cómo podemos responder más efectivamente a las coyunturas si acuñamos miradas más profundas sobre los temas que nos ocupan.

Los enfoques por competencias no se circunscriben a la búsqueda de respuestas funcionales y pragmáticas frente a un desafío o una situación, sino que buscan desarrollar en cada alumno los conocimientos y las habilidades, así como el cuadro de voluntad, valores, emociones y actitudes para encontrar sus propias respuestas. La propia elaboración del alumno o la alumna puede diferir de la imaginada y pautada por el educador o la educadora (Jonnaert, Depover y Malu, 2020), lo que puede sorprender, hasta diríamos descolocar, y aportar elementos que permitan avanzar en la comprensión de temas. No hay respuestas dadas y totalmente estandarizadas en los enfoques por competencias, sino construcciones individuales y colectivas a partir de las valoraciones y los sentidos que los alumnos confieren a una determinada situación que les plantea el educador.

En séptimo lugar, Innerarity recuerda que los procesos de formación están signados por la "la experiencia del fracaso, de los problemas irresolubles y hacerse preguntas que cuestionan las utilidades en las que vivimos". Ciertamente, la formación tiene una impronta de angustia positiva y la dolorosa sensación de que nunca agotamos la comprensión

de un tema y siempre hay algo irreductible o impenetrable que se nos escapa. Los enfoques por competencias son más una invitación a experimentar y encontrar nuevas respuestas a los problemas que a convalidar lo que ya se conoce.

En resumidas cuentas, el texto de Innerarity ayuda a entender la necesidad de repensar las relaciones entre conocimientos y competencias en el marco de una visión integral de la formación de la persona que ponga la mirada en las cuestiones de fondo sobre la vida en sociedad, que podrían dar mayor sentido, respaldo y sostenibilidad a la inmediatez de las respuestas urgidas por la coyuntura. Quizás se requiera de un poco más de filosofía en el sentido mencionado por el filósofo alemán Odo Marquard (citado por Innerarity): que esta “tiene una especial adicción a los problemas irresolubles, que nunca termina de solucionar, pero que tampoco puede quitarse de encima”.

Sobre los programas de estudio en educación

La discusión en torno al sentido, los contenidos y las implicancias de los procesos de transformación requiere repensar el *para qué* y el *qué* de la educación, esto es, en los propósitos que se aspira a concretar en oportunidades personalizadas de aprendizaje para cada alumno por igual. Claro está que el foco en los propósitos del tipo de educación que se busca desarrollar a la luz de los imaginarios de sociedad anhelados y forjados se sustancia en los marcos e instrumentos que coadyuvan a plasmarla. Entre otros aspectos a considerar, nos centraremos en cuatro, entendidos como claves en el abordaje de los programas de estudio en educación, que son un instrumento insoslayable en la formación de las nuevas generaciones.

En primer lugar, importa precisar dónde se ubican la discusión y la elaboración de los programas. Ello nos da una idea de si estas responden a lógicas endógenas a los niveles, ofertas, áreas de aprendizaje y disciplinas, o bien se asientan en espacios de conversación e integración entre ellos. Una de las discusiones centrales gira en torno a si los programas son entidades en sí mismas, que no necesariamente se enmarcan en una visión curricular que define los *para qué* y los *qué* de la educación, o si bien son esencialmente herramientas de pensamiento que contribuyen a plasmar una visión curricular unitaria, potente y coherente que es vinculante para el sistema educativo en su conjunto. Uno de los riesgos que se corren al concebir cada programa de estudio como una unidad en sí misma es que finalmente el currículo que define qué enseñar, aprender y evaluar se reduzca a un listado de programas sin conexión entre sí, lo que lleva inexorablemente a la fragmentación de enfoques, saberes y contenidos.

En segundo lugar, el ámbito institucional donde se desarrollan los programas educativos puede responder a construcciones autónomas, generalmente encapsuladas en cada disciplina, o bien responder a espacios comunes entre niveles y con foco en fortalecer la progresión, la fluidez y la completitud de los aprendizajes. La construcción y el desarrollo curricular tienen connotaciones muy distintas si el punto de arranque son las disciplinas o si son los aprendizajes que se espera que los alumnos desarrollen mediante la integración de competencias y conocimientos. Estos son el cimiento sobre el cual el currículo cobra sentido, legitimidad y sostenibilidad (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; Jonnaert, Depover y Malu, 2020; Opertti, 2021a). Uno de los talones de Aquiles de los procesos de diseño y desarrollo curricular radica precisamente en anclarse en exceso en la enseñanza de las disciplinas, sin ponderar sus sinergias e implicancias con los procesos de aprendizaje y de evaluación, de modo que

permita contemplar la diversidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos por igual.

El diseño institucional que sirve de soporte a la elaboración de programas de estudio se tendría que encuadrar en una visión educativa y curricular, así como de sistema educativo. Una experiencia interesante para destacar es la del Consejo Superior de Programas de Francia (Conseil Supérieure des Programmes, CSP), creado en el 2013 en el marco de la Ley de Orientación y de Programación para la Refundación de la Escuela de la República (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Conseil Supérieure des Programmes, 2020).

El rol del CSP consiste básicamente en compartir sus opiniones y formular propuestas atinentes a: a) la concepción general que permea la enseñanza en los niveles inicial, primario y medio; b) los contenidos educativos del ciclo común de conocimientos, competencias y cultura, generales a la educación primaria y media básica, que velan por la coherencia y la articulación entre ciclos, así como entre las modalidades de evaluación de los resultados de aprendizaje; c) la naturaleza y los contenidos de las pruebas de examen de los bachilleratos, así como su adaptación a estudiantes con diversas capacidades, y d) la naturaleza y los contenidos de las pruebas de reclutamiento de los docentes, con las adaptaciones requeridas para diversos perfiles de estudiantes, así como con relación a los objetivos y la concepción general de la formación inicial y continua de los educadores.

El CSP se sustenta en un enfoque curricular integral que analiza los programas teniendo en cuenta la especificidad propia de cada nivel y la articulación entre programas, y que, asimismo, busca alinear los programas de la educación inicial, básica y media con la formación y el desarrollo profesional docente. Por otra parte, las propuestas sobre pruebas de examen se enmarcan en la concepción de formación que

permea a los programas en su conjunto y tienen en cuenta la diversidad de capacidades de los alumnos.

Cabe también señalar que el CSP funciona de manera independiente, como un organismo asesor científico del Ministerio de Educación, de la Juventud y de Deportes, con capacidad de propuesta, pero no de decisión ni de contralor. Como señala el presidente del Consejo, Mark Sherringham (2022), el CSP puede efectivamente cumplir sus funciones si trabaja en estrecha relación con las direcciones del Ministerio en clave de complementariedad de roles y responsabilidades. En tal sentido, el rol del Ministerio no se limita a apoyar las propuestas elaboradas por el CSP, sino que también plantea todas las consultas y los comentarios que se entiendan necesarios antes de la aprobación de los programas de estudio.

Por otra parte, es interesante notar que el CSP se integra por tres diputados y tres senadores, dos representantes del Consejo Económico, Social y Ambiental (CESE) y diez personas reconocidas por su excelencia en su especialidad y conocimiento del sistema educativo, quienes son designados por el Ministro de Educación, de la Juventud y de Deportes. Esta composición del CSP refleja claramente la visión de que la discusión, la elaboración y la validación de programas implica entender la educación como un asunto político, societal y técnico que requiere del entrecruzamiento de miradas y sensibilidades complementarias.

En tercer lugar, la concepción de programa que permea el trabajo del CSP está claramente explicitada en una entrevista que en febrero del 2022 el diario *Le Monde* le hiciera a Philippe Raynaud, vicepresidente del CSP. Raynaud asevera que los programas se elaboran con la intención de inspirar la acción de los educadores para que los estudiantes puedan aprenderlos y asimilarlos. Acota que dichos programas deben estar alineados con la evolución y la propia dinámica de los sistemas educativos, de la sociedad y de la educación superior (Raynaud, 2022). Cla-

ramente se advierte que los programas son considerados instrumentos potentes y relevantes en la medida en que respondan a una visión educativa y curricular que sintonice con la diversidad de expectativas y necesidades de la sociedad en su conjunto.

Asimismo, Raynaud aborda el delicado tema de la sobrecarga de demandas que se cierne sobre la educación, en atención a que familias, políticos y asociaciones de diversa índole exigen a los sistemas educativos que tomen en cuenta sus prioridades. Precisamente, el rol del CSP consiste en elaborar líneas directrices y definir con claridad qué es prioritario en atención al desafío de formar a las nuevas generaciones con una visión educativa unitaria y transversal a los diversos niveles. No es cuestión de contentar a las partes interesadas, sino de tener la voluntad política y profesional de hacer valer lo que se entiende que importa para el desarrollo integral y balanceado de la alumna o del alumno. Por ejemplo, Raynaud señala que el CSP ha sugerido recentrar los programas vinculados a la economía sobre los asuntos de la microeconomía, más que sobre discusiones doctrinales, o bien, con relación a la historia, valorizar el lugar de las mujeres y de la historia colonial (Raynaud, 2022).

Si se consideran los efectos interactivos de currículos sobrecargados de contenidos, sesgados hacia un núcleo restringido de áreas de aprendizaje y disciplinas, junto con programas cuyo cumplimiento se exige en tiempos de instrucción muy exigüos, y que en general alumnos y educadores se sienten sobredemandados y expresan malestar, es de esperar que todo ello impacte negativamente en las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje, y que penalice más severamente a los grupos más vulnerables (OECD, 2020; Opertti, 2021c).

El análisis del CSP nos permite advertir la relevancia de contar con diseños institucionales de elaboración programática que engloben al sistema educativo en su conjunto, que desarrollen sus propuestas en clave de diálogo con la

sociedad y que tengan independencia de criterio respecto a las autoridades ministeriales. No hay, por así decirlo, tutelaje político, pero tampoco corporativo o de cooptación por las estructuras de los sistemas educativos.

En cuarto lugar, tal cual señala el documento seminal *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, elaborado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), coordinada por la UNESCO, la discusión sobre los programas tendría que enmarcarse en una renovada visión curricular orientada a promover aprendizajes que se caracterizan por ser: a) ecológicos, lo que implica cimentar relaciones más equilibradas con la naturaleza, promover acciones para enfrentar los desafíos de un mundo dañado y ajustar lo que producimos y consumimos a lo que realmente necesitamos para la coexistencia y el bienestar entre países; b) interculturales, que coadyuven a reconocer la diversidad de culturas, conocimientos y mentalidades que se respetan y dialogan, con base en visiones compartidas sobre educar para los derechos humanos, para una ciudadanía activa y para una participación democrática, y c) interdisciplinarios, asentados en un diálogo profundo y mutuamente enriquecido entre las humanidades y las ciencias que fortalezca las capacidades de discernimiento y de indagación científica como emanación del espíritu humano, tal cual señala el documento.

En resumidas cuentas, el análisis de los programas de estudio en educación no solo tiene que ver con lo que se define como directrices y contenidos —comúnmente conocidas como *currículo prescripto*—, sino también con su efectiva implementación, sus logros, sus valoraciones por los educadores y el modo en que son experimentados por los alumnos. Un programa educativo no garantiza nada por sí solo, pero una formulación robusta y amigable ayuda a que haga una contribución crucial para lograr resultados equitativos de calidad. Contrariamente a la visión tradicional que considera

los programas de estudio como unidades que se sostienen en sí mismas, las tendencias actuales convergen a promover diálogos cruzados y fermentales entre los programas, que coadyuven al logro del conjunto de competencias y conocimientos que se establecen en la propuesta curricular como norte de la formación de las nuevas generaciones.

Sobre las inteligencias y la educación

Uno de los grandes debates que permean la educación en la actualidad es cómo encarar y responder positivamente a la diversidad de los alumnos, reconociendo que cada uno de nosotros como persona conforma un todo indivisible (Morin, 2018, 2020). Difícilmente se puede avanzar en personalizar la educación si no logramos entender lo que implica la diversidad individual, así como su interacción y yuxtaposición con otras fuentes de diversidad, como la cultural, de género, social, identitaria y territorial.

Una de las puntas fundamentales para concebir la diversidad es conocer cómo es cada uno de los alumnos-personas, a partir del reconocimiento de sus capacidades y de cómo son entendidos, apreciados, estimulados y expandidos por los sistemas educativos. En particular, la consideración de las inteligencias humanas desde una perspectiva integral puede arrojar luz sobre cómo la educación es capaz de impactar positivamente en el bienestar y el desarrollo de los alumnos.

La revista francesa *Sciences Humaines*, en su número de marzo del 2022, aborda, entre otros temas, el análisis de la inteligencia humana desde una perspectiva interdisciplinar, abonando un debate informado para su comprensión holística, así como para su apuntalamiento en los planos individual y colectivo. Nos referimos concretamente al artículo “Seis

preguntas sobre la inteligencia” (disponible en francés, versión original), de las investigadoras Sophie Brasseur y Catherine Cuche (2022), doctoras en Ciencias Psicológicas egresadas de la Universidad Católica de Lovaina (Brasseur y Cuche, 2022). Veamos cada una de las interrogantes y algunas de sus posibles implicancias para la educación.

En primer lugar, el histórico debate entre cuánto se explica y, en cierta medida, se justifica del comportamiento humano por la influencia de los genes o del ambiente parece saldarse en favor de un entendimiento en clave interactiva entre lo innato y lo adquirido. Se trata de una relación de ida y vuelta que implica que no todo es determinado por los genes ni tampoco totalmente modificable por el ambiente. Brasseur y Cuche mencionan que los factores genéticos son responsables de la variación del 40 % al 60 % en la inteligencia de un infante y que el cerebro de un bebé está de hecho constituido en el nacimiento, pero que en ese momento solamente el 10 % de las sinapsis —esto es, las conexiones entre neuronas— son funcionales. En buena medida, que el cerebro esté operando depende de un conjunto de factores interrelacionados —entre otros, estimulación afectiva y cognitiva, así como calidad de la alimentación y promoción de estilos de vida saludables—, lo que evidencia la necesidad de desarrollar una política integral de la infancia de cero a seis años que sea intersectorial, interinstitucional e interdisciplinar.

Si el cerebro no es estimulado intensamente en este período crítico que ocurre entre el nacimiento y los dos años de vida, los genes dejarán más fuertemente sus huellas y serán fuente significativa de desigualdad entre las personas, que puede agravarse por la incidencia de otros tipos de desigualdades —culturales, sociales, económicas, territoriales—. La presencia o ausencia, con sus diversos gradientes, de estímulos potentes desde los ambientes familiares y comunitarios, así como desde las políticas públicas, puede ser determinante

de las oportunidades de vida en las edades adultas. En tal sentido, Brasseur y Cuche aseveran que en las edades adultas los factores genéticos dan cuenta del 75 % de la variabilidad de la inteligencia de una persona.

En segundo lugar, Brasseur y Cuche analizan si la inteligencia es una o múltiple. O bien se la entiende como una capacidad única que se moviliza ante diversidad de situaciones, con independencia de las culturas y de los contextos, o bien se la asocia al desarrollo de aptitudes específicas en relación con contextos y tareas particulares. Alternativamente a dichos planteamientos, la inteligencia parece tener componentes comunes al desarrollo de diversas aptitudes que pueden estar más o menos vinculadas, pero que no son totalmente independientes unas de otras. Esto implicaría que, por ejemplo, a través de la educación, el desarrollo de la inteligencia artística no es totalmente ajeno al de la inteligencia matemática, ya que no solamente tienen bases comunes, sino que pueden retroalimentarse y potenciarse. El currículo y la pedagogía tendrían que promover como norma general el desarrollo y la conexión de diversas inteligencias en los alumnos, contemplando sus sensibilidades y motivaciones. En definitiva, asumir que las inteligencias son múltiples y complementarias, que tienen bases comunes y recorridos diferenciados.

En tercer lugar, Brasseur y Cuche abordan el análisis de la inteligencia en función de los genes que podrían explicar su funcionamiento. Las autoras señalan que la evidencia proveniente de diversos estudios indica que en la inteligencia están implicados más de mil genes, cada uno de los cuales da cuenta de una parte microcósmica de la variación de la inteligencia. Las mediciones de habilidades generales y específicas neurocognitivas ayudan a identificar la influencia de los genes principalmente en las dos primeras décadas de vida. Estas habilidades refieren, entre otras cosas, a

funciones ejecutivas (por ejemplo, planificación, establecer metas y tomar decisiones), memoria, razonamiento complejo y rapidez sensorial motriz.

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 jerarquizar su rol clave para apuntalar las oportunidades y necesidades de aprendizaje de cada alumno o alumna. Las propuestas curriculares y pedagógicas deben saber interactuar con las características de cada alumno persona a efectos de potenciar sus aprendizajes (Opertti, 2021c).

En cuarto lugar, Brasseur y Cuche discuten sobre si la inteligencia de una persona en un grupo de edad específico se mantiene estable o varía con el tiempo. Las capacidades intelectuales del infante son muy fluctuantes hasta los seis o siete años de edad, e influenciadas a la vez por las características del desarrollo del infante y las propiamente ambientales, lo cual refuerza la relevancia de una política potente de atención a la infancia. Aun cuando las variaciones en las capacidades intelectuales tienden a ser más bien menores a partir de la niñez, se generan variaciones significativas en los niveles cognitivos que podrían asociarse a la calidad de las propuestas educativas. Esto hace que la inteligencia sea a la vez fija y evolutiva, como señalan Brasseur y Cuche.

Asimismo, que la persona tenga una visión evolutiva sobre el desarrollo de su propia inteligencia contribuye a fortalecer la motivación, la perseverancia y el logro de los objetivos de los aprendizajes. Este hallazgo va en la línea de lo señalado a partir de los estudios de PISA: el desempeño en lectura de los alumnos que expresan su desacuerdo con la afirmación de que la inteligencia es un atributo que no se puede cambiar demasiado es 32 puntos más alto que el de

aquellos que concuerdan con dicha afirmación, independientemente del perfil socioeconómico del alumno y del centro educativo (OECD, PISA, 2020; Opertti, 2021c).

En quinto lugar, Brasseur y Cuche aseveran que el potencial genético de una persona puede crecer a través de un proceso lento de maduración y en virtud de una interacción dinámica con el ambiente. La superación de visiones deterministas, ya sean genéticas o ambientales, permite poner el foco en el entendimiento de las relaciones de ida y vuelta que se dan entre el cerebro y los aprendizajes mediados por estímulos de diverso tenor. El ejemplo mencionado por Brasseur y Cuche es por demás indicativo: ¿qué habría sido de Mozart si no hubiera estado inmerso desde su infancia en un ambiente musical y sin la inversión considerable de su padre en su educación musical?

No es solo cuestión de aumentar la intensidad de los estímulos, sino también de saber cuándo el cerebro está en condiciones de responder a ellos. Ciertamente, las relaciones entre el cerebro, las capacidades cognitivas y los aprendizajes podrán ser apuntaladas en mayor medida por propuestas educativas cuidadosas de tiempos, contenidos, ritmos y secuencias apropiados para su pleno desarrollo en los alumnos. No parece adecuado anticipar aprendizajes asociados al objetivo de aumentar la cantidad de estímulos cognitivos a edades tempranas —por ejemplo, respecto a la lectura, la escritura o las matemáticas— sin tener debidamente en cuenta el desarrollo integral y equilibrado del alumno contemplando el grado de madurez del cerebro.

En sexto y último lugar, Brasseur y Cuche se interrogan sobre los efectos del ambiente en las capacidades intelectuales de un país considerado en su conjunto. Los resultados disponibles a escala mundial parecerían evidenciar que, en una perspectiva temporal, dichas capacidades pueden aumentar o estancarse. La política pública en educación,

asentada en un concepto de formación a lo largo y ancho de toda la vida y que promueva la diversificación y la democratización de los ambientes de aprendizaje, puede constituir un factor clave para aumentar los niveles de inteligencia colectiva de una sociedad.

En síntesis, el conocimiento de la génesis, el desarrollo y el impacto de la inteligencia humana es fundamental para que la educación apunte los aprendizajes de cada alumno teniendo debidamente en cuenta las interacciones múltiples y cambiantes, de retroalimentación recíproca entre los genes y los estímulos derivados del ambiente y de las políticas públicas.

Sobre visión y agenda curricular

El documento *Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación* (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021) aporta una mirada punzante sobre el currículo, que entiende como un conjunto de dimensiones entrelazadas que conectan el *para qué* y *en qué* educar, aprender y evaluar con el *cómo*, *dónde* y *cuándo* hacerlo. Veamos algunos de los puntos esbozados como ingredientes de una visión y de una agenda curricular transformadora.

En primer lugar, el documento contribuye a jerarquizar el currículo como un aspecto insoslayable para cimentar y sostener un renovado contrato social de la educación. La idea de contrato no es nueva en educación, pero es interesante ver cómo se la vincula en el presente y hacia el futuro con una impronta transformadora de los sistemas educativos. Por un lado, esto implica entender lo que ya se viene argumentando desde hace un buen tiempo (UNESCO-IBE, 2013a: 2013b), en el sentido de que el currículo no puede reducirse a la sumatoria

de planes y programas de estudio fraccionados en niveles y ofertas educativos, así como en ambientes de aprendizaje. Esencialmente el currículo es una construcción educativa, societal, política y de política educativa, necesariamente disputada, de idas y vueltas, y de acuerdos entablados entre diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo.

Por otro lado, lo que esencialmente define en primer término una sólida propuesta curricular es el hecho de reflejar la creciente complejidad de la interacción del conocimiento con el mundo. El conocimiento se entiende en el sentido amplio de su generación, discusión, aceptación, apropiación y uso para que el alumno o la alumna puedan contribuir a abordar los desafíos que enfrenta la humanidad de cara a repensar los paradigmas de desarrollo y de crecimiento económico, y de contribuir a forjar un mundo sostenible. El conocimiento antecede y es una base insoslayable de toda definición sobre las distintas competencias —esto es, el poder actuar competentemente ante desafíos de diverso tipo— que se espera que los alumnos desarrollen.

No se trata de reducir el conocimiento a parcelas de contenidos y de información empaquetados en disciplinas, sino de entenderlo como un principio ordenador y jerárquico de los contenidos de los aprendizajes y sus secuencias, que resultan transversales a los diversos niveles educativos y que nutren el desarrollo de las competencias. Según lo afirmado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), estamos ante una nueva dinámica curricular, en la que se reivindica la necesidad de un enfoque robusto sobre el conocimiento que permee y confiera sentido a la formación del alumno o de la alumna en su integralidad.

En segundo lugar, el documento arguye que una idea comprehensiva y plural del conocimiento supone abrirse a incluir diversidad de perspectivas epistemológicas, contras-

tando e integrando ideas y enfoques provenientes de variados contextos. Por así decirlo, no hay conocimientos “inferiores” o “superiores” según su procedencia geográfica, situación social, identidad cultural o de otro tipo. Entendemos que no existen enfoques universalistas ni localistas *per se*, que serían, en todo caso, expresiones de posturas hegemónicas de alcance variado, sino que el currículo refleja combinaciones peculiares y evolutivas de conocimientos globales y endógenos que se nutren del crisol de afiliaciones, culturas, tradiciones y cosmovisiones (Opertti, 2020, 2021c).

En tercer lugar, el currículo tiene un fuerte sustento en los que se consideran conocimientos comunes a la humanidad —en inglés, *knowledge commons*—, entendidos como bienes comunes globales que benefician a todas las personas por igual con el objetivo de que puedan forjar el futuro que se imaginan o al que aspiran. Se asocian a una concepción democratizadora del conocimiento que forma parte del derecho a la educación. En particular, durante la pandemia, y a raíz de la necesidad de garantizar la continuidad de la educación a través de espacios de formación en línea, se liberó el uso gratuito de plataformas y materiales educativos que otrora eran de acceso restringido.

Se instala la interrogante sobre si en un futuro inmediato pospandémico dichos recursos seguirán siendo de acceso gratuito y servirán de soporte para la implementación de modos educativos híbridos, lo que requiere que el Estado garantice el derecho a la conectividad tecnológica como consustancial al derecho a la educación (Dubai Cares, 2021a, 2021b). Alternativamente, un uso restringido agravaría aún más las inequidades sociales y las brechas de aprendizaje que ya se observaban antes de la pandemia, principalmente en los países en vías de desarrollo.

En cuarto lugar, el documento avanza en entender el currículo como una construcción intergeneracional que esti-

mula que los alumnos puedan contextualizar y dar sentido a las herencias culturales mediante sus aprendizajes y las reflexiones sobre estos. No es cuestión del *pasaje* y de la *transmisión* de los conocimientos de una generación a otra, sino de renovar el significado de esos conocimientos a la luz de las expectativas y vivencias de los alumnos en diálogos con las generaciones más adultas. Resulta clave cómo las propuestas educativas facilitan procesos de resignificación más que de reproducción de los conocimientos para que efectivamente sean apropiados con sentido y visión de futuro.

En quinto lugar, el documento enumera una serie de prioridades curriculares que sirven al propósito de reimaginar los futuros de la educación como un asunto colectivo desde una perspectiva transformadora y progresista. Veamos cada una.

La primera de ellas tiene que ver con lo que se denomina *currículo para un planeta dañado*, esto es, concebirlo como una nueva manera de mirar a los humanos como parte del planeta y de un mismo ecosistema con la naturaleza. Se trata de generar oportunidades y espacios de aprendizaje para que los alumnos se interpielen individual y colectivamente sobre que los modos predominantes de producción, distribución y consumo tornan insostenible el hábitat y la convivencia en el planeta en un futuro inmediato y no tan lejano. La percepción del daño no solo tiene que ver con la posibilidad de contrarrestarlo o aliviarlo, sino esencialmente de forjar nuevas maneras de conectar y de cuidar el mundo natural, y de considerar la biosfera como un espacio educativo, tal cual afirma el documento.

Estas renovadas maneras de entendernos con el mundo natural tienen que estar en el cerno de las propuestas curriculares, ya no solo concibiendo cómo diversas áreas del conocimiento contribuyen a la comprensión del cambio climático desde una perspectiva interdisciplinar, sino también asumiendo la profundidad y la transversalidad del tema

desde un enfoque transdisciplinar. La noción de transdisciplinariedad implica que la distinción entre disciplinas, que se sustenta generalmente en enfoques fragmentados, es superada para crear una nueva manera de pensar (Singh, 2021). En tal sentido, el currículo tiene que generar los espacios y las oportunidades para que los alumnos puedan desarrollar un pensamiento sistémico que confiera sentido a las conexiones entre las piezas del conocimiento para responder a desafíos individuales y colectivos.

El abordaje del cambio climático desde un renovado paradigma educativo supone, como asevera el documento, la asunción de enfoques de género, miradas intersectoriales a problemáticas sociales y económicas que integren la historia y la geografía, así como la promoción del pensamiento crítico y de un compromiso cívico activo. Este enfoque integral no solo nos advierte sobre la necesidad de poner el foco en repensar los propósitos educativos, sino también de preguntarnos sobre si el esquema actual de organización de los currículos en disciplinas que se enseñan y aprenden nos permite llegar a conocer el cambio climático en la profundidad de sus dimensiones, contenidos e implicancias.

Cabe interrogarnos sobre si el currículo en sus diversos niveles comparte a los alumnos visiones, mentalidades y prácticas que los llevan a interpelarse sobre que la capacidad de vivir en armonía con la naturaleza implica, como argumenta el documento, tomar lo necesario para asegurar la mutua existencia y bienestar. La sola transmisión de información o de conocimientos empaquetados en contenidos disciplinares no es suficiente para que el alumno o la alumna reflexione críticamente sobre sus estilos de vida que puedan llevar a cambios significativos en las mentalidades y en las prácticas.

Asimismo, el documento alega claramente que el concepto de *justicia social*, que cobra fuerza en las agendas de

transformación educativa que se van delineando en diversas regiones del mundo, resulta inseparable de la justicia ecológica. No es cuestión solo de generar una suerte de loable conciencia ambiental desprendida de una visión que redefine las bases del desarrollo con una mirada más local, así como tampoco de limitarse a provocar sentimientos y actitudes hacia el ambiente acotados a cargas emocionales. Una ética solidaria del cuidado implica claramente una dimensión cognitiva. En efecto, el currículo tiene que incluir, como argumenta el documento, un conocimiento profundo sobre cómo se generan los enfoques científicos y tecnológicos sobre el planeta, cómo la tierra y el universo son documentados y cómo las prácticas en torno a los conocimientos se entretajan con las prácticas de vida en un planeta dañado.

Finalmente, el documento alega en torno a una ética del cuidado de uno mismo y de los demás, reconociendo que somos seres interconectados en un mundo de crecientes interdependencias, que debemos cuidar y ser cuidados, y que, superando discriminaciones de género, esto implica respetar y apuntalar el compromiso de cada uno y cada una por igual. Claramente el currículo desempeña un rol fundamental en cuestionar visiones y prácticas injustas y regresivas, desbalanceadas en roles y responsabilidades, y que penalizan a los grupos más vulnerables. El currículo puede ser, pues, un agente implacable de reproducción de prácticas existentes, o bien desencadenar transformaciones culturales que incidan en las mentalidades y prácticas, y que nos permitan ser más fundadamente optimistas sobre forjar futuros mejores y sostenibles.

Sobre la cooperación y la solidaridad en educación

Una de las principales virtudes del documento elaborado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) radica en que agenda temas medulares atinentes a la transformación educativa con una mirada plural y propositiva. Es el caso de la intención de conferir sentido a propósitos igualmente globales y locales anclados en referencias comunes, así como de celebración respetuosa de la diversidad y de las diferencias en un amplio e incluyente sentido. Entre otros temas, se plantea avanzar hacia una pedagogía de la cooperación y la solidaridad. Veamos algunos de los puntos esbozados.

En primer lugar, el documento afirma que lo que se aprende debe estar determinado por el *para qué* y el *qué* aprendemos. Los fundamentos, objetivos y contenidos de los aprendizajes son las maneras en que se cimienta, sustancia y garantiza el derecho de cada alumna o alumno a conocer y aprender, cualesquiera sean sus contextos y circunstancias de vida, así como sus motivaciones y sensibilidades. Esto implica respetarlos y apreciarlos íntegramente como personas, proporcionándoles los marcos de referencia y las herramientas para que puedan desarrollarse autónoma y responsablemente, así como colaborar y aprender con sus pares de los más variados orígenes y situaciones.

En tal sentido, el documento pone la vara ética de la educación en su justa ubicación cuando asevera que respetar la dignidad de la persona alumno o alumna implica enseñarle a pensar por sí mismo y no qué y cómo debe pensar. Proteger y amparar su libertad de formar su propia opinión y de ejercer un pensamiento autónomo y propositivo sin adoctrinamientos de naturaleza alguna es clave en un mundo donde resulta imperioso reafirmar una identidad global sustentada en los valores compartidos de libertad, dignidad y respeto por los derechos humanos (Velazco, 2020).

En segundo lugar, el documento argumenta que la pedagogía es relacional, esto es, implica la influencia, la retroalimentación y el aprendizaje mutuo entre los educadores y los alumnos. Esto, junto con los conocimientos, conforma lo que comúnmente se denomina el *triángulo pedagógico*. Dicho triángulo sirve al propósito de forjar la colaboración y el entendimiento entre los educadores y los alumnos en aras de identificar y producir los conocimientos comunes —en inglés, *knowledge commons*— que pueden beneficiar a todas las personas por igual, con el objetivo de forjar el futuro que se imaginan o al que aspiran. El acceso, el goce, la producción y la socialización de los conocimientos sin restricciones, como un asunto que compromete a educadores y alumnos, constituye el cerno de una pedagogía transformadora. Como arguye el documento, esto implica que los educadores faciliten a los alumnos oportunidades de explorar, crear e interactuar con lo conocido y lo desconocido, incentivando su curiosidad e interés.

En tercer lugar, el documento aboga en favor del aprendizaje colaborativo interdisciplinar orientado al reconocimiento y a la resolución de problemas. Se procura una educación problematizada por temáticas que interpelen a la alumna o el alumno en la búsqueda de respuestas que implican conectar ideas, estrategias y contenidos que no vienen fragmentados en enfoques disciplinares y que invitan a superar las fronteras y las barreras entre estos (Morin, 2020; Opertti, 2020, 2021c). Como señala el documento, ello supone también resquebrajar las paredes entre los centros educativos y la comunidad, ampliando las experiencias de los alumnos más allá de sus vivencias personales.

Habida cuenta de que toda efectiva interdisciplinariedad se sustenta en una sólida disciplinariedad, la comprensión profunda de cualquier tema requiere del entrecruzamiento y

de la triangulación entre disciplinas, así como de identificar los aspectos que permanecen sin una explicación convincente más allá del estado de conocimiento actual. Un claro ejemplo es el conocimiento acerca del cerebro, que, si bien ha crecido exponencialmente en las últimas décadas a través de enfoques interdisciplinarios, mantiene aspectos medulares de su funcionamiento que siguen siendo una incógnita (Manes, 2020).

Asimismo, el involucramiento activo del alumno en sus procesos de aprendizaje, para responder a problemas o desafíos, permite desarrollar una propuesta curricular más conectada con sus experiencias e intereses personales, así como compartir miradas del mundo según las cuales puede incidir y contribuir a generar cambios más que aceptar las situaciones como inamovibles. Ciertamente la educación se ubica más en un sentido de transformar que de reproducir mentalidades y prácticas existentes.

En cuarto lugar, el documento alega en favor de apreciar y de sostener la diversidad y el pluralismo en aras de lograr una educación que se defina como inclusiva e intercultural. Por un lado, una genuina inclusión implica que el alumno o la alumna sea entendido en su identidad y realidad propia, así como aprecie la dignidad de sus pares. Esencialmente, la inclusión implica la toma de conciencia de que cada alumno o alumna es un ser especial que preocupa por igual (UNESCO-OIE, 2022), y que el reconocimiento de tal situación es el punto de partida insoslayable para enfrentar discriminaciones de cualquier índole. En efecto, una pedagogía de la solidaridad implica, como asevera el documento, cuestionar las exclusiones que se sustentan en el racismo, el sexismo, el colonialismo y en regímenes autoritarios.

Por otro lado, la interculturalidad como atributo de una ciudadanía que es a la vez global y local supone la afirmación de la identidad cultural propia, alternativa a su imposición como hegemonía o a su asimilación en la cultura dominan-

te en la sociedad. El documento marca con claridad que se requieren pedagogías que promuevan el intercambio mutuamente enriquecedor entre culturas, sustentado en la complementariedad, la reciprocidad y el respeto. No se trata de alentar el choque entre culturas o entre afiliaciones narradas como irreconciliables, sino de ambientar espacios comunes compartidos, en los que las diferencias sean un activo del enseñar y del aprender. Utilizando una expresión acuñada por el sociólogo Slajoj Zizek (2022), se trata de civilizar las civilizaciones.

Asimismo, el documento nos alerta sobre que las pedagogías no pueden ser “automatizadas”, ya que esto implicaría desconocer la multiplicidad de maneras personalizadas de enseñar, aprender y evaluar que se dan en diversidad de contextos, incluso potenciadas por los usos de las tecnologías y en particular de la inteligencia artificial (AI). La promoción y apropiación de valores tales como la solidaridad y la cooperación por medio de una pedagogía transformadora requieren de tiempo y paciencia para su desarrollo y concreción, y no son manipulables a través de tecnologías que no pueden por sí mismas acelerar los aprendizajes.

En quinto lugar, el documento señala la necesidad de desaprender prejuicios, sesgos y divisionismos que son fuentes importantes de silenciamiento y de exclusión de conocimientos nativos, memorias colectivas y tradiciones culturales. Las hegemonías de pensamiento y de conocimiento tienen que ser cuestionadas mediante una pedagogía de la solidaridad que promueva el acercamiento entre culturas, así como el compartir conocimientos sin restricciones. Quizás abrirnos a conocimientos nativos que han sido opacados por innumerables razones nos permita encontrar algunas respuestas a los desafíos de sostenibilidad planetaria que enfrentamos hoy día y que comprometen seriamente el bienestar y el desarrollo de las generaciones más jóvenes.

Ciertamente, el desaprender —como práctica pedagógica saludable— tiene como correlato incentivar en la alumna o el alumno la libertad intelectual, así como estimular la imaginación y el pensamiento creativo disruptivo.

En sexto lugar, el documento convoca a aprender a curar las heridas de la injusticia que puedan derivarse de visiones de conocimiento hegemónicas o monoculturales. El hecho de que la pedagogía dé cabida a diversidad de perspectivas, incluidas las culturas nativas, constituye una manera de descolonizar el conocimiento y de abrirnos a maneras diferentes de entender y de buscar respuestas que tienen la doble condición de ser globales y locales. La recuperación y la resignificación de los conocimientos locales puede cumplir un papel clave en fortalecer las relaciones entre la educación y las comunidades. Algunas de las innovaciones que se desarrollaron durante la pandemia contribuyen a fortalecer la idea de la escuela como ideario y recurso comunitario (Reimers y Opertti, 2021).

En séptimo y último lugar, el documento argumenta sobre la necesidad de fortalecer el sentido de la evaluación como sostén del desarrollo de los alumnos. Las pedagogías de la solidaridad y la cooperación plantean el desafío de ampliar las miradas y los instrumentos de evaluación para registrarlos y apreciarlos, ya que es sabido que lo que no se mide no suele tener relevancia en los sistemas educativos, cada vez más enfrentados al escrutinio de las evaluaciones.

Esto implicaría que, como afirma el documento, la meta de cooperación pueda ser medida, por ejemplo, cuando un grupo de estudiantes aborda una negociación y una resolución de conflictos contemplando y aunando diversidad de perspectivas. Asimismo, el debate sobre la evaluación no tiene que ver con apropiarse o desestimar algunos instrumentos como opciones irremediablemente excluyentes, sino con entender que el formato de evaluación seleccionado debe guardar coherencia con los objetivos pedagógicos perseguidos. No se trata

de anteponer la evaluación a la pedagogía, sino de verla como resultado del desarrollo de una propuesta educativa.

En síntesis, la pieza de reflexión producida por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación ayuda a entender que una pedagogía de ribetes transformadores, que jerarquice los valores de solidaridad y cooperación, supone la concreción de imaginarios de sociedad animados por dichos valores.

Sobre los conocimientos y las emociones

En esta columna nos centramos en las temáticas abordadas por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) que refieren a la integración de los conocimientos y los sentimientos.

El documento preparado por la comisión asevera que el currículo tiene que considerar a los alumnos como seres humanos completos, reafirmando el principio de que cada persona es un todo indivisible. En efecto, cada uno de nosotros es una totalidad, especial y única, que se conforma por aspectos biológicos, psicológicos, antropológicos y sociológicos (Morin, 2020; Blanquer y Morin, 2020). La revalorización del alumno como persona se posiciona con fuerza en la agenda pospandemia, en gran medida como resultado de buscar respuestas frente a sentimientos como la soledad, la angustia, el desamparo y la incertidumbre que vivieron los alumnos durante los períodos de cierre de los centros educativos. En realidad, el abordaje de la pandemia nos ha abierto a una visión más humana del alumno y menos atada a las rigideces de niveles, ofertas y ambientes educativos, así como a una organización del conocimiento en fragmentos disciplinares que dividen lo que es sustancialmente indivisible.

El documento trae también a colación la evidencia aportada por las neurociencias de los aprendizajes sobre que los

conocimientos y los sentimientos son parte del mismo proceso cognitivo. No es novedad que las emociones son parte de todo proceso cognitivo, pero importa clarificar algunos aspectos que interpelan una incidencia lineal de las emociones en los aprendizajes. Veamos algunos de ellos.

En primer lugar, el especialista en educación Héctor Ruiz Martín (2020) 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.

En segundo lugar, y siguiendo lo señalado por Ruiz Martín, el educador tiene que contribuir a que el alumno o la alumna pueda movilizar sus emociones de manera que impacten positivamente en los aprendizajes. Se trata de lograr una intensidad emocional —denominada en inglés *arousal*— equilibrada que lo comprometa con sus procesos de aprendizaje. En efecto, Ruiz Martín asevera que “el rendimiento será óptimo si el nivel de *arousal* es moderado; en cambio, si es demasiado alto o bajo, repercutirá de forma negativa en el resultado de la tarea”. Las actividades planteadas por los educadores a los alumnos pueden involucrarlos emocionalmente, lo cual es una condición *sine qua non* cuando la intención es generar aprendizajes, pero esa condición por sí misma no lo garantiza. El involucramiento emocional es una condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje.

En tercer lugar, la solidez de la propuesta educativa es clave para que las emociones puedan mobilizarse hacia el

logro de los objetivos y las metas curriculares. También Ruiz Martín nos recuerda que la intensidad emocional desempeña un rol clave en fortalecer la capacidad de retener y de evocar acontecimientos o situaciones vivenciados. En otras palabras, las emociones inciden significativamente en el desarrollo de la memoria episódica o autobiográfica relacionada con acontecimientos cotidianos.

Asimismo, la incidencia de las emociones en el fortalecimiento de la memoria semántica, vinculada al desarrollo de ideas y conceptos, es menor que en el de la memoria episódica, según afirma Ruiz Martín. Las emociones pueden generar gratos recuerdos del currículo experimentado por el alumno o la alumna (Opertti, 2021a, 2021c), pero esto no significa *ipso facto* que lo transitado impacte en la apropiación de conceptos e ideas fuerza de la propuesta curricular, así como en la capacidad de reflexionar sobre ellos. Esto nos refuerza en la convicción de que toda propuesta educativa tiene que sustentarse en una visión sólida de los conocimientos que se espera compartir con los alumnos, así como en las maneras de lograrlo, reconociendo la necesidad de encontrar el justo equilibrio entre el involucramiento emocional y los procesos cognitivos.

En cuarto lugar, se reconoce crecientemente que los aspectos sociales y emocionales son claves en la educación, no solamente por los tipos de competencias que desarrollan en alumnos y educadores, sino también por sostener el aprendizaje académico. Más aún, la diversidad de experiencias educativas orientadas a garantizar los aprendizajes durante la pandemia ha puesto en el tapete la necesidad de transversalizar los aprendizajes socioemocionales —conocidos por la sigla SEL en inglés— en todos los aspectos atinentes al currículo como medio para sostener el bienestar de los alumnos, así como para dotarlos de las competencias requeridas en eventuales emergencias o situaciones imprevistas de diversa índole e impacto (Reimers y Opertti, 2021).

En efecto, la dimensión socioemocional es clave en la conceptualización de las competencias, así como constituye el punto de partida de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como base para el logro de aprendizajes relevantes y sostenibles. Asimismo, el aprendizaje socioemocional se imbrica en una concepción del alumno como persona, en la cual el aspecto social implica una fina atención a la remoción de barreras que impiden que los alumnos progresen en sus estudios.

El aprendizaje socioemocional (SEL) implica, pues, el desarrollo secuenciado e integrado de competencias intrapersonales relacionadas con la autoconciencia y la autogestión, así como de competencias interpersonales (conciencia social y capacidad de relacionarse) que contribuyen a tomas de posición y de decisión responsables. Dichas competencias se entienden como esenciales para el desempeño académico, el involucramiento escolar y ciudadano, la salud mental y física y el desarrollo profesional (Mischenko, 2021).

En quinto lugar, la dimensión socioemocional tiene esencialmente que ver con un sentido y una proyección comunitarios de la educación, ya que, como señala el documento elaborado por la Comisión, conecta la trayectoria educativa de cada alumno o alumna con aspiraciones más globales de cohesión e inclusión social. Aprender a empatizar, a cooperar, a afrontar prejuicios y sesgos y a navegar el conflicto son componentes clave en las propuestas y los desarrollos curriculares, que tienen esencialmente que ver con una visión de sociedad de cercanías y de encuentros entre diversidad de sensibilidades y credos.

En sexto lugar, la propuesta curricular cumple un rol fundamental en jerarquizar la dimensión socioemocional al facilitar diversidad de experiencias de aprendizaje transversales a las disciplinas, que involucran a educadores y alumnos en sus conocimientos recíprocos y en el acercamiento intergeneracional, así como en la cooperación y el aprendizaje

entre pares que ayuden a prepararlos para abordar desafíos de diverso orden. El documento menciona que *mindfulness*, compasión e indagación crítica coadyuvan al logro de un potente aprendizaje socioemocional que implica estimular y apoyar intensamente a los educadores en su concreción.

En séptimo lugar, la especialista en *mindfulness* Polina Mischenko ilustra cómo el aprendizaje socioemocional puede ser abordado trabajando la conciencia plena en los alumnos. Esto supone prestar atención consciente (intencionalmente) de una manera particular a la experiencia del momento presente dentro de nosotros mismos y en nuestro entorno (Kabat-Zinn, 1990, citado por Mischenko, 2021). En efecto, la autora señala que “una actitud/cualidad con conciencia plena puede describirse como una actitud equilibrada (ecuánime), curiosa, abierta, no reactiva, receptiva, amable y atenta”.

Mischenko hace referencia a los resultados de 54 estudios realizados sobre el desarrollo de programas de conciencia plena (Roerse, Galla y Baelen, 2020) que evidencian un impacto positivo en los alumnos. En efecto, esos programas contribuyen a que los alumnos autorregulen sus emociones, mejoren el bienestar y la salud física y mental, y fortalezcan su capacidad de tomar decisiones y de actuar en la sociedad. También cabe indicar que no existe fuerte evidencia de que tengan un impacto positivo en el desempeño.

Respecto al bienestar y la salud, el documento sobre futuros de la educación también enfatiza la relevancia de una educación física de calidad, que promueva competencias fundamentales de movimiento inclusivas de diferentes tipos de habilidades y actividades, así como del género. En efecto, la educación física puede perseguir por lo menos cuatro finalidades: a) contribuir a un desarrollo holístico social y personal balanceado y armónico del alumno a través de la tríada mente, cerebro y cuerpo; b) propiciar el desarrollo físico-motor del alumno atendiendo a su singularidad; c) forjar

el desarrollo de una cultura física del alumno que le permita responder a un repertorio de demandas motrices y actividades físicas, y d) promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que incentiven al estudiante a tener la determinación y a apropiarse de estilos de vida saludables, así como a comprometerse en desarrollar una actividad física intensa a lo largo de toda la vida.

En síntesis, la consideración de las cogniciones entrelazadas inequívocamente a las emociones es la contraparte lógica de apreciar a la persona alumno como un todo indivisible, singular y especial. El punto de partida, desarrollo y llegada de toda propuesta educativa es el bienestar integral del alumno o alumna, cuyo apuntalamiento requiere de educadores versátiles que lo guíen, apoyen y comprometan en la concreción de aprendizajes relevantes para su vida presente y futura.

Sobre las alfabetizaciones

Como se ha señalado, el documento seminal *Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación* (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021) aporta una visión de conjunto de la educación que confiere sentido y encuadra las transformaciones curriculares y pedagógicas que se empiezan a delinear a escalas global, regional y local. En esta columna ahondamos en el concepto de las alfabetizaciones, así como en su dimensionamiento y alcance.

En primer lugar, importa remarcar que la discusión en torno a qué se entiende y sustancia por *alfabetizaciones* podría encuadrarse en visiones sobre la formación de la persona y de la ciudadanía que están ligadas a imaginarios societales. Las alfabetizaciones, como concepto evolutivo y controversial, responden esencialmente a qué tipo de sociedad se quiere

forjar y sobre qué bases de inclusión y justicia social se sostiene (Opertti, 2019).

Como señala el documento sobre futuros de la educación, la noción de *alfabetización educativa* no se limita a las aulas y los centros educativos, sino que implica compromisos sociales de amplia apoyatura y proyección. Por tanto, parece necesario superar una visión dada y congelada en el tiempo de las alfabetizaciones, sin recorridos históricos y sociales que las legitimen y sustancien.

En segundo lugar, se observa una creciente tendencia a redefinir el alcance y los contenidos de las alfabetizaciones de cara a la complejidad, la profundidad y la interconexión de los desafíos que enfrentan las personas en diversos roles a la luz de cambios disruptivos. Precisamente la disrupción societal y su alto grado de penetración, motorizado por las transformaciones digitales, conduce a una necesaria redefinición en torno al *para qué* y *en qué* formar.

En este contexto cambiante e incierto, se avanza en la elaboración de ideas y conceptos sobre lo que se denomina *alfabetismos aumentados*, en vista de la creciente incidencia de la cultura digital (Ferrarelli, 2021), así como *alfabetizaciones fundamentales* o *resignificadas* (Opertti, 2019). El hecho de que se amplíe el espectro de las competencias en torno a la alfabetización no supone en modo alguno descuidar o subvalorar aquellas competencias relativas al dominio de la lengua materna, las matemáticas y las ciencias, que son la base insoslayable de todo proceso ulterior de ampliación y desarrollo de otras de igual o similar relevancia.

En tercer lugar, las sinergias entre competencias personales, interpersonales, ciudadanas y comunitarias torna difícil encuadrarlas en competencias disciplinares aisladas. Por ejemplo, el desempeño competente de los alumnos en las producciones oral y escrita se expresa, desarrolla y evidencia en multiplicidad de experiencias de aprendizaje que engloban y comprometen

al conjunto de las disciplinas. No se pueden aislar en reductos disciplinares, como tampoco dejar de considerarlas cuando se trabajan otras disciplinas. Tampoco es cuestión solamente de coordinar enfoques entre ellas bajo el amplio paraguas de la multidisciplinariedad o incluso de la interdisciplinariedad.

Entendemos que la progresión hacia una conceptualización más amplia de las competencias de alfabetización implica la transdisciplinariedad, esto es, incentivar renovados modos de pensar y de actuar competentemente frente a diversos desafíos que no pueden ser encapsulados en las disciplinas ni restringirse a acercamientos y diálogos entre ellas (Singh, 2021). Por ejemplo, las competencias vinculadas a las ciencias, que son crecientemente valoradas a la luz de los desafíos que han planteado la pandemia y, en particular, la pospandemia, son parte de un enfoque integral de formación de la persona en el que se integran, además, la ética, las humanidades y las tecnologías.

En cuarto lugar, las competencias de alfabetización son en esencia multidimensionales y vinculantes. Podríamos agruparlas en tres grandes dimensiones. Primeramente, mencionamos aquellas vinculadas a las lenguas, las culturas y las comunicaciones, que son la condición *sine qua non* de un actuar proactivo y competente en la sociedad en cuanto a las interrelaciones tejidas entre lo individual y lo colectivo. Tal cual asevera el documento sobre futuros de la educación (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021), la diversidad lingüística y, más aún, la cultural son atributos fundamentales de los conocimientos comunes —*knowledge commons*— que pueden beneficiar a todas las personas por igual con el objetivo de forjar el futuro que se imaginan o al que aspiran.

Asimismo, la comunicación tiene esencialmente que ver con las capacidades de entender y de expresarse, sea por vías escritas y orales o por medio de imágenes y del cuerpo. En

tal sentido, el concepto de *alfabetismo transmedia* implica que “el sujeto ha aprendido en entornos formales e informales, desde redes sociales hasta comunidades de videojugadores, YouTube o foros de discusión” (anotación de Ferrarelli que menciona un texto de Scolari y otros autores). La ampliación de la comunicación a nuevos espacios y radios de acción provoca, como dice Ferrarelli (2021), que “las fronteras se diluyen y los saberes impregnan prácticas tanto dentro como fuera del aula”.

La segunda dimensión de las competencias de alfabetización tiene que ver con la formación integral y balanceada de la persona a efectos de compartirle los marcos de referencia y los instrumentos necesarios para que pueda liderar, gerenciar y ser responsable por estilos de vida y de convivencia saludables, solidarios y sostenibles. Nuevamente, no se trata de ver las competencias en forma aislada —por ejemplo, vinculadas fragmentariamente a lo ambiental, o a la salud, o a lo social, o a los deportes y la educación física—, sino de calibrar el desafío de formación que implica la asunción de modos de encarar y sustanciar la vida que cimenten futuros mejores para las nuevas generaciones. El foco radica en visitar mentalidades como sostén de renovadas prácticas.

La tercera dimensión versa sobre las competencias ciudadanas de alfabetización que hacen a un ejercicio proactivo, propositivo y responsable en sociedades democráticas. Por un lado, las competencias que dan cuenta de autonomía de pensamiento y de acción, de goce de las libertades, de tomas de posiciones fundadas frente a diversidad de temas y de contar con anticuerpos sólidos frente a crisis, conflictos y catástrofes. Por otro lado, la convergencia de formaciones orientadas a una educación en normas de convivencia y de apego democrático que implican congeniar derechos y deberes asociados —lo que comúnmente se conoce como *educación cívica*—, con una educación que aprecia e integra

las diversidades, así como aboga por el pluralismo de visiones, ideas y senderos —lo que se conoce en general como *educación civil* (Cox, 2017).

Integra también esta dimensión la toma de conciencia de formar parte de un ecosistema compartido con la naturaleza, lo cual, en virtud de su dimensión planetaria, requiere ejercer una ciudadanía que es a la vez global y local y que se exterioriza en valores universales compartidos. Nos referimos a un universalismo de valores que, lejos de ahogar u opacar las diferencias, las resguarda y permite su expresión en virtud precisamente del apego a normas comunes y vinculantes de convivencia.

En quinto lugar, las competencias de alfabetización conllevan nuevas maneras de entender y de entendernos con las tecnologías en un sentido amplio. El foco de la discusión parecería estar demasiado concentrado en fortalecer las competencias digitales de alumnos y educadores, lo que resulta, claro está, perentorio para sustanciar transformaciones curriculares y pedagógicas. No obstante, la amplitud y la hondura de la dimensión digital provoca, al decir de Ferrarelli, que estemos ante un escenario de alfabetizaciones aumentadas por el uso permanente y exponencial de las tecnologías.

El dominio digital competente, que es transversal a las tres competencias de alfabetización mencionadas, nos permite, por un lado, gozar de saberes y prácticas sin fronteras ni umbrales, a la vez que, por otro lado, es generador de identidades y hábitos (Ferrarelli) que trastocan el entendimiento de los educadores y alumnos como actores solo presenciales. Precisamente, la pandemia nos alerta sobre las identidades virtuales y cómo estas pueden contribuir al desarrollo de competencias tales como el aprendizaje autónomo y la resiliencia.

En sexto lugar, las competencias de alfabetización, articuladas en las tres dimensiones esbozadas —lenguas, culturas y

comunicaciones; formación integral de la persona, y compromiso global y local de ejercicio de la ciudadanía— implican cambios en las maneras de ver a educadores y alumnos. Más que pensar que sus roles respectivos son transmitir y recibir, advertimos que todos son, a la vez, *prosumidores* críticos, esto es, producen conocimiento y a la vez lo discuten, validan, expanden y, lógicamente, lo consumen de alguna manera.

Como se señala crecientemente, sus roles dan cuenta más de ser agentes y coagentes, lejos de la concepción según la cual los educadores implementan un currículo prescripto y los alumnos lo reciben y asimilan. Estos cambios de roles impactan fuertemente en los modos de gobernanza de los sistemas educativos al cuestionar la relevancia y la sostenibilidad de los enfoques de arriba abajo, a la vez que se abren a iniciativas de abajo arriba que han cobrado empuje con vistas a garantizar aprendizajes durante la pandemia (Reimers y Opertti, 2021). Estamos ante un escenario potencialmente más prometedor e inclusivo por cuanto se amplían los espacios de generación y validación de propuestas educativas.

En resumidas cuentas, la ampliación del concepto, el sentido y el alcance de las competencias de alfabetización se encuentra en el centro de las discusiones actuales sobre los procesos de transformación curricular y pedagógica a escalas globales, nacionales y locales.

Sobre la educación inclusiva

Una reciente publicación de la investigadora y conferencista en educación inclusiva Joanne Banks, titulada *The Inclusion Dialogue: Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts*, contribuye a iluminar el debate sobre inclusión desde una perspectiva interregional, en clave de informar una agenda educativa transformadora. Bank entrevistó a 12

expertos reconocidos en el ámbito internacional que proceden de diferentes regiones del mundo, con perfiles profesionales variados y que reflejan diversidad de perspectivas sobre la educación inclusiva, con el objetivo de mapear debates actuales sobre inclusión, así como compartir una visión de conjunto sobre ocho tensiones que identifica en las políticas y los programas sobre educación inclusiva (Banks et al., 2022). Por cierto, su análisis confirma una vez más la naturaleza delicada y compleja de las discusiones sobre inclusión, así como de los caminos posibles para su abordaje y concreción. Veamos cada una de las ocho tensiones.

La primera es la constatación de que en parte seguimos enredados en falsas oposiciones respecto a lo que entendemos por *educación inclusiva*. Banks registra algunas de estas oposiciones, que en gran medida remiten a la composición más o menos heterogénea u homogénea de los ambientes de aprendizaje en que se forman alumnos identificados con diversas capacidades. La segregación puede darse en ambientes que efectivamente separan alumnos en centros educativos o espacios áulicos englobados bajo el rótulo de *educación especial*, o bien en ambientes que, aunque persiguen una clara intención inclusiva, aplican enfoques curriculares, pedagógicos y docentes que no contemplan la diversidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos.

Si bien el tipo de ambiente de aprendizaje es clave para forjar una genuina inclusión, lo que finalmente hace la diferencia es la calidad de la propuesta educativa para responder a las especificidades de cada alumno en ambientes donde todos tengan posibilidades de interactuar, empatizar y de aprender de pares con diversidad de perfiles. Banks alerta sobre la necesidad de incorporar cierta “impureza ideológica” en orden a priorizar las maneras más efectivas de apuntalar el potencial de excelencia de cada alumno entendido como persona, teniendo en cuenta sus contextos, circunstancias de

vida y capacidades. La inclusión no se plantea en función de la rotulación y, en cierta medida, estigmatización de los centros educativos, sino con relación a su capacidad de responder a las necesidades específicas de cada alumno.

La segunda tensión es que los contextos en que se desarrollan las iniciativas sobre educación inclusiva no solo inciden en la orientación de las políticas y los programas, sino también en su aterrizaje, atendiendo a factores históricos, nacionales, políticos, económicos y culturales. Según afirma Banks, la intersección de factores asociados, por ejemplo, a pobreza, características y capacidades de los alumnos puede alertar sobre núcleos duros de vulnerabilidad que exigen encuadrar la educación inclusiva en políticas intersectoriales e interinstitucionales sobre la inclusión que vayan más allá de factores específicamente educativos.

Asimismo, la educación inclusiva no se decreta por ley o por acto administrativo, sino que se entiende como un proceso permanente que es siempre perfectible. En tal sentido, los especialistas consultados señalan que sistemas educativos mundialmente reconocidos como inclusivos, tales como New Brunswick en Canadá, Italia y Portugal, no son perfectos, dado que el hecho de no tener centros educativos especiales o no contar con educación especial como oferta separada en los sistemas educativos no garantiza *per se* equidad en las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje. La inclusión puede convertirse más en una aspiración y una ilusión que en realidades tangibles si efectivamente no se dispone de musculatura programática y evidencias que sostengan las políticas en educación inclusiva en centros educativos heterogéneos en perfiles y capacidades de los alumnos.

Como tercera tensión, Banks recuerda la relevancia que tienen los legados históricos en la implementación de las políticas sobre educación inclusiva; en particular, para identificar

las dificultades y contradicciones que se generan al intentar superar enfoques que conciben al alumno o la alumna desde la perspectiva de compensar o remediar sus “deficiencias”. Ejemplos de ello son el fuerte impacto que han tenido y, en cierta medida, siguen teniendo los modelos médicos de confinamiento estructurados en torno a las “discapacidades de los alumnos”, así como la categorización de alumnos, ofertas y escuelas como “especiales”.

Asimismo, cabe señalar el extendido predicamento que a escala global se ha dado a la educación inclusiva, principalmente a partir la década de los noventa, impulsado, entre otros factores, por agendas internacionales y nacionales entroncadas en los derechos humanos y en marcos normativos que las sostengan. Esto lleva a un saludable repienso del rol de los centros educativos especiales en el apoyo de las escuelas comunes, compartiendo enfoques e intervenciones o aun integrándose a ellas.

No obstante, tal como señalan los especialistas consultados, esto puede implicar en los hechos que las escuelas y las clases especiales sigan operando en la periferia de los sistemas educativos, y frecuentemente con mecanismos de financiamiento, currículos y evaluaciones separados del resto del sistema. Quizás lleve a que los alumnos que plantean mayores desafíos a las escuelas comunes sean “transferidos” a escuelas especiales, crecientemente aisladas del cerno del sistema educativo.

Como cuarta tensión, Banks pone el foco en las ambigüedades y contradicciones que derivan de las interpretaciones dadas por los gobiernos a políticas y marcos normativos internacionales. Uno de los mayores desafíos yace en tener claridad y robustez conceptual en cuanto a que la educación inclusiva implica conciencia de la singularidad de cada persona como un ser especial, lo que no deriva de categorizar sus “deficiencias” y “discapacidades”, sino de reconocer, respetar

y apoyar su potencial de excelencia y habilitar los espacios para que se respete y sustancie su derecho a la educación.

El mantenimiento, pues, de conceptualizaciones y lenguajes que categorizan a los alumnos, así como de rúters de formación diferenciados bajo el amplio y discrecional paraguas de *educación especial*, tiene el efecto negativo de segmentar el sistema educativo, tanto hacia dentro como hacia la sociedad en su conjunto. Asimismo, los países a veces toman ciertas precauciones sobre cuándo les resultaría posible aplicar normativa internacional, lo cual, según aseveran los expertos, genera un espacio ambiguo que permite que los sistemas educativos continúen operando y justificando ofertas especiales e inclusivas paralelas.

En quinto lugar, Banks plantea las tensiones en torno a lograr un justo balance entre responder a diferencias o necesidades individuales y al mismo tiempo lograr la inclusión y el respeto de todos los alumnos. O, desde el ángulo opuesto, la inclinación a normalizar las propuestas y las prácticas educativas en torno a un alumno promedio, que deja de lado a todos aquellos que se distancian significativamente de la curva normal. Asimismo, el agrupamiento de estudiantes con necesidades similares en clases especiales dentro de escuelas comunes —los casos de Irlanda e Inglaterra desde la mitad de la primera década del siglo XXI— no solo plantea los dilemas éticos respecto a categorizar a los alumnos, sino también los efectos perversos de la segregación en sus facetas institucional, curricular, pedagógica y docente, entre otras relevantes. Ningún sistema educativo es enteramente inclusivo, lo cual plantea cómo encuadrar la educación especial —su sentido, contenidos y alcance— y su aplicación a determinadas situaciones —por ejemplo, alumnos con desafíos intelectuales profundos— en los objetivos y estrategias inclusivos.

Como sexta tensión, Banks resalta que los temas atinentes a empoderamiento docente, formación docente y prácticas

de enseñanza constituyen dimensiones clave para generar cambios de mentalidad y actitudinales respecto a la inclusión. Los expertos entrevistados identifican en ciertos atributos del *modus operandi* de los sistemas educativos obstáculos severos para avanzar hacia mayores niveles de inclusión. Entre otros fundamentales, se señalan el imperativo institucional y curricular de normalizar y enfocar la enseñanza en determinados desempeños y resultados; la tendencia institucional a orientar la profesión docente más a gerenciar y controlar las diferencias que a comprometerse con ellas; la ausencia de enfoques curriculares y pedagógicos para responder a la variabilidad de perfiles y capacidades de los alumnos. A la luz de estos obstáculos, resulta necesario enfocarse en fortalecer la confianza de los educadores en sí mismos, así como su poder y responsabilidad en acrecentar la capacidad de aprendizaje de los alumnos, superando prejuicios e ideas preconcebidas sobre techos “congelados en los niveles de aprendizaje”.

En séptimo lugar, Banks posiciona claramente la relevancia de una pedagogía inclusiva de la diversidad de perfiles y capacidades de todos los alumnos como un factor clave para lograr una transformación profunda de la educación y de los sistemas educativos. Entre otros enfoques, los expertos globales hacen referencia al diseño universal para el aprendizaje —conocido como UDL por sus siglas en inglés— como uno de los marcos de referencia más prometedores para cambiar mentalidades, dejando de lado enfoques basados en las deficiencias y acogiendo la diversidad de los alumnos como algo dado (Fovet, citado por Banks et al., 2021). El enfoque UDL es esencialmente una manera útil, flexible, amigable y fácil de responder con eficacia a personas con un amplio rango de preferencias y capacidades, considerando el error como fuente de aprendizaje (Trinity College Dublin, University of Dublin, 2022).

Como octava y última tensión, Banks alude a madres y padres como el grupo olvidado en el abordaje de la educación inclusiva.

Por un lado, se constata la paradoja de que, aunque su poder e influencia han aumentado, padres y madres siguen teniendo a grandes rasgos un rol pasivo, que acepta las decisiones profesionales. Por otro lado, abrigan dudas y temores en cuanto a que la no provisión de educación especial tenga un efecto negativo en sus hijos e hijas, ya que en las escuelas comunes puede prevalecer la exclusión “incluyendo”. Los expertos globales argumentan sobre la necesidad de generar consensos entre educadores, directores de centros educativos y madres y padres sobre lo que efectivamente implican currículos, pedagogías y docentes inclusivos, lo cual puede ser potenciado por los cambios acaecidos en la comunicación entre las familias y los centros educativos durante la pandemia (Ainscow, citado por Banks et al., 2021).

En resumidas cuentas, las ocho tensiones identificadas por Banks son una fuente de referencia para repensar el sentido y el alcance de la transversalidad de la educación inclusiva en los sistemas educativos, según la máxima de alinear el sistema en sus diversos componentes y niveles para plasmar la inclusión en el aula.

Sobre la educación superior en debate

La Conferencia Mundial de Educación Superior, organizada por la UNESCO en “estrecha colaboración con el gobierno español, la Generalitat de Cataluña, el Ayuntamiento y la Diputación de Barcelona, y en alianza con GUNI/ACUP (Global University Network for Innovation / Asociación Catalana de Universidades Públicas)”, tuvo lugar en la cautivante ciudad de Barcelona en el 2022 (UNESCO, 2022c). En un clima cordial y constructivo, la conferencia congregó a 1800 asistentes provenientes de 130 países, representantes de gobiernos, universidades, sociedad civil, ONG y organismos internacionales, así como estudiantes y educadores.

El objetivo de la Conferencia fue “remodelar las ideas y prácticas en la educación superior para garantizar el desarrollo sostenible para el planeta y la humanidad” y, en tal sentido, “ofrecer nuevos conocimientos, ideas innovadoras, alianzas creativas y producir una coalición ampliada y revitalizada de la comunidad internacional de educación superior en apoyo de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2022c).

El toque de distinción y tono esperanzador de la Conferencia fue la presencia de jóvenes de las más variadas latitudes que no solo refrescaron las ideas, los debates, las propuestas y los formatos, sino que, asimismo, impulsaron a poner la mirada en forjar una educación superior que eduque a las nuevas generaciones para un mundo que se precie de ser justo, inclusivo, sostenible y pacífico. No se trata solamente de evidenciar las injusticias y las desigualdades que afectan a la educación en sus diversos niveles, sino de comprometerse con una agenda de cambios que sea, a la vez, urgente y profunda. Tan necesario resulta modificar la educación inicial, básica y media como la educación superior, que sigue siendo referencia y soporte de los otros niveles. Particularmente se puso énfasis en alinear los cambios entre los diversos niveles, de manera que coadyuven a concretar propuestas curriculares y pedagógicas unitarias y potentes.

La subdirectora general de Educación de la UNESCO, Stefania Giannini (UNESCO, 2022c), resumió con elocuencia y claridad el rúter que la Conferencia plantea para apoyar a los países en la transformación de la educación superior. Se entiende dicho rúter como un documento viviente, evolvente, plural y sujeto a polémica que argumenta en torno a la necesidad de generar y legitimar una visión transformadora de la educación superior que estimule diversidad de caminos y estrategias. El objetivo es avanzar en una versión final del documento hacia fines del 2022. Veamos tres notas salientes del rúter propuesto: la misión de la educación superior, los

cambios de foco y las transiciones que se podrían forjar o estarían operándose.

En primer lugar, el rutero tiene la virtud de renovar la mirada sobre la misión de la educación superior por medio de tres lentes. El primero supone la reafirmación de una impronta cosmopolita y de apertura al mundo que reafirma la idea de que la educación superior debe contribuir a la formación de ciudadanos globales, a fin de que puedan encarar la complejidad y profundidad de los temas sin reduccionismos ni simplismos. La complejidad no implica posicionarse en modo “difícil”, sino hurgar en los temas más allá de los enfoques y de las explicaciones consuetudinarios.

El segundo lente resalta la necesidad de compartir conocimientos y de una ciencia abierta mediante de enfoques transdisciplinarios. Implica la idea de compartir sin fronteras ni umbrales la aspiración de forjar ecosistemas universitarios de innovación que coadyuven a democratizar el conocimiento en el doble sentido de la universidad que se proyecta más decidida y generosamente hacia la diversidad de la sociedad, pero a la vez abrirse a que los conocimientos que se generan en diversos ámbitos societales en múltiples circunstancias y formatos tengan cabida respetuosa y continentadora en las universidades.

Asimismo, la transdisciplinariedad no supone renegar de la disciplinariedad ni de la multi- o interdisciplinariedad, sino asumir a conciencia que la complejidad de los desafíos que enfrentamos como humanidad requiere renovadas formas de pensar y de actuar, mucho más orientadas a conectar piezas que de manera aislada no nos permiten entender en profundidad diversidad de temas.

El tercero de los lentes trasluce la aspiración a un renovado compromiso social y la responsabilidad ética que es sustancial al *ethos* de la educación terciaria. Tradicionalmente el compromiso social es un atributo destacado de las universidades, reflejado en la idea de extensión de sus actividades

y con cierto foco en responder a expectativas y necesidades de los sectores más vulnerables. Lo que se pretende destacar para el presente y el futuro es que las universidades deben aguzar sus capacidades de entender las expectativas y las necesidades de la sociedad en un ida y vuelta dinámico, en el que los aprendizajes sean recíprocos, más que con posturas de arriba abajo, mediante las cuales se ejerce una suerte de colonización y, si se quiere, hasta imposición del conocimiento. También se trata de jerarquizar la responsabilidad ética de las universidades en cuanto a buscar respuestas a temas societales candentes, vigorizando su rol como usinas de pensamiento global.

En segundo lugar, el rútero esbozado por Giannini sugiere una serie de cambios de foco en las instituciones de educación superior. El primero de ellos valoriza la idea de la cooperación entre universidades y de estas con la sociedad, por sobre una mirada anclada en la competencia estrechamente asociada a la idea de *rankings* entre instituciones y de centrar el accionar en indicadores. El hecho de privilegiar la cooperación implicaría la necesidad de trabajar en un marco de reconocimiento de la interdependencia entre las instituciones para alcanzar niveles de excelencia que de manera aislada y autorreferenciada no se obtendrían.

El segundo foco argumenta en torno a la multiplicidad de enfoques, rúteros y estrategias para diversificar las opciones de formación como alternativa a modelos homogéneos, para poder responder efectivamente a la diversidad de los alumnos, así como también a los cambios disruptivos que permean a las sociedades a diferentes escalas. No se trata de presuponer que los alumnos persiguen principalmente el objetivo de formarse para una inserción exitosa en el mercado de trabajo, sino también de considerar que sus móviles y aspiraciones de formación pueden tener que ver con un cúmulo de preocupaciones sobre los futuros de su vida

personal y colectiva, así como con la priorización de valores humanistas y de solidaridad social.

El tercero de los focos tiene esencialmente que ver con la flexibilidad y la diversificación del abanico de ofertas de instituciones de educación superior para acompañar las propuestas de formación a competencias y calificaciones crecientemente diversas y a medida de necesidades específicas de la sociedad. Por su parte, el cuarto foco pone la mirada en fortalecer sistemas abiertos que tiendan puentes y promuevan partenariados entre instituciones para afrontar desafíos presentes y futuros cuya complejidad y globalidad rebasa los confines locales y el trabajo institucional en silos.

El quinto foco arguye que las instituciones de educación superior tienen que comprometerse decididamente en la búsqueda de respuestas ante las nuevas amenazas globales e interconectadas, tales como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la polarización política, el aumento de la desigualdad y la persistencia de conflictos armados. No es cuestión solo de asumir posturas críticas sobre estos temas, sino de *embarrarse* en entender y actuar abriéndose a diversidad de perspectivas y enfoques que no solo surgen de la academia puertas adentro. Asimismo, el sexto de los focos alude al imperativo ético inherente a las instituciones de educación superior de contribuir a la democratización y la transformación de las sociedades en aras de cimentar y lograr mayor justicia social y sostenibilidad.

En tercer lugar, la renovada misión y los cambios de foco que plantea el ruterio suponen también cambios en los *modus vivendi* y *operandi* de las instituciones. Se plantean en términos de seis transiciones como progresiones posibles y aterrizadas a las especificidades de los contextos y de las culturas locales. La primera transición versa sobre la necesidad de moverse desde situaciones que excluyen de la educación

superior a porciones significativas de las poblaciones jóvenes hacia plasmar el derecho a la educación superior como un bien común de la sociedad que requiere el involucramiento de diversidad de instituciones y actores.

La segunda transición plantea el enorme y perentorio desafío de progresar desde formaciones ancladas en divisiones tradicionales y jerárquicas de disciplinas hacia aprendizajes más holísticos, que respondan a una visión del alumno como persona y prioricen su formación integral orientada a desafíos y temas. Asimismo, como correlato de lo anterior, la tercera de las transiciones plantear moverse desde enfoques disciplinares en silos hacia una progresiva transdisciplinariedad en las maneras de enfocar los temas, así como de organizar las ofertas de formación, los ambientes y las experiencias de aprendizaje.

La cuarta de las transiciones sugiere progresar desde enfoques terminales de la formación, que se agotan en sí mismos, hacia idear un repertorio amplio de formaciones, inscriptos en la promoción de aprendizajes a lo largo y ancho de la vida, y que tome note de que cada vez más las personas se formarán varias veces en sus ciclos vitales, como resultado de cambios permanentes en las ocupaciones y tareas, así como en los espacios de desarrollo y progresión profesional.

La quinta transición supone cuestionar modelos de formación uniformes para todos los alumnos por igual y adoptar otros alternativos, que incorporan la flexibilidad institucional, curricular y pedagógica para responder precisamente a la diversidad del alumnado. Por último, la sexta de las transiciones implica progresar desde modelos de formación basados en la transmisión de información y conocimientos hacia aquellos que enfatizan el valor transformador del conocimiento para poder actuar competente-mente frente a diversos tipos de desafíos.

En síntesis, la Conferencia Mundial de Educación Superior deja planteada a los gobiernos y a las instituciones de educación superior la urgencia de una transformación de cara al doble desafío de fortalecer su sostenibilidad y relevancia, así como de repensar las bases, los contenidos y las implicancias de sus compromisos con la transformación de las sociedades.

Referencias bibliográficas

Amadio, M., R. Opertti y J. C. Tedesco. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación, 9. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0022/002294/229458s.pdf>

Amadio, M., R. Opertti y J. C. Tedesco. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 15. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234220>

Apprendre à Philosopher. (2016a). *Walter Benjamin. Il faut construire l'histoire avec les vaincus*. París: RBA France.

Apprendre à Philosopher. (2016b). *Jürgen Habermas. L'échange d'arguments entre les membres d'une société est le fondement de la liberté*. Bruselas: RBA France.

Banco Mundial (2021). *Comunicado de prensa. Banco Mundial: Una cantidad sin precedentes de niños podría caer en la pobreza de aprendizajes debido a la pandemia*. Banco Mundial: Washington D. C. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/10/29/world-bank-pandemic-threatens-to-drive-unprecedented-number-of-children-into-learning-poverty>

Banco Mundial et al. (2022a). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. Washington D. C.: The World Bank. Recuperado de: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>

Banco Mundial et al. (2022b). *Guía para la Recuperación y Aceleración de los Aprendizajes*. Washington D. C.: The World Bank. Recuperado de: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/f97022e739dbda353412b3d588f6f362-0200022022/related/Spanish-Exec-Summary-Guide-for-Learning-Recovery-and-Acceleration-July-7.pdf>

Banks, J., et al. (2022). *The Inclusion Dialogue: Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts*. Londres: Routledge.

- Benavot, A. (2012). Policies towards quality education and student learning: Constructing a critical perspective. *Innovation: The European Journal of Science Social Research* 25(1), 67-77.
- Blanquer, J. M., y E. Morin. (2020). *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*. París: Éditions Sciences Humaines.
- Braslavsky. (2005). "La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos." Pp. 269-285 en *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, editado por J. Ruiz Berrio. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Brasseur, S., y C. Cuche (2022). *Six questions sur l'intelligence*. Sciences Humaines, 345. París: Sciences Humaines.
- Byung-Chul, H. (2021). No-cosas. *Quiebres del mundo de hoy*. Buenos Aires: Taurus.
- Byung-Chul, H. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Madrid: Taurus.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. París: UNESCO. Recuperado de: 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*. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Consejo Asesor de la OEI. (2020). *¿La educación del mañana? ¿Inercia o transformación?* Madrid: OEI.
- 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. Ginebra: OIE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0024/002477/247788s.pdf>
- Davis, N. (2016). *What is the fourth industrial revolution?* Ginebra: World Economic Forum. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-is-the-fourth-industrial-revolution/>
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. París: Odile Jacob.

- Dehaene, S., Y. Le Cun y J. Girardon, J. (2018). *La plus belle histoire de l'intelligence. Des origines aux neurones artificiels vers une nouvelle étape de l'évolution*. París: Robert Laffont.
- Delors, et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Depover, C., y Ph. Jonnaert (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum. Hommage à Lois D'Hainaut*. Bruselas: De Boeck Supérieur.
- Dubai Cares (2021a). *Rewired at a Glance*. Dubai: Dubai Cares. Recuperado de: <https://www.rewired2021.com/>
- Dubai Cares (2021b). *Rewired Global Declaration Connectivity of Education*. Dubai: Dubai Cares. Recuperado de: <https://en.UNESCO.org/futuresofeducation/sites/default/files/2021-12/Rewired%20Global%20Declaration%20on%20Connectivity%20for%20Education.pdf>
- Dussel, I., P. Ferrante y D. Pulfer. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y a la espera*. Buenos Aires: UNICEF. <http://www.grade.org.pe/crear/archivos/pensarlaeducacion.pdf>.
- Esquirol, J. M. (2020.7.18). El movimiento humano más radical y más humano es el de cuidarnos. *Diario El País Ideas*. <https://elpais.com/ideas/2020-07-18/josep-maria-esquirol-el-movimiento-más-radical-y-más-humano-es-el-de-cuidarnos.html>.
- Ferrarelli, M. (2021). *Alfabetismos aumentados. Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital*. Buenos Aires: Facultad de Comunicación de la Universidad Austral. Recuperado de: <https://ojs.austral.edu.ar/index.php/australcomunicacion/article/view/613>
- Ferreres, A., y V. Abusamra. (2019). *Neurociencias y educación*. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Fundación Santillana. (2020). *La escuela que viene. Reflexión para la acción*. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de: <https://laes-cuelaqueviene.org/wp-content/uploads/2020/12/20201217-LE-QV-segundatemporada.pdf>

- Futurelab. (2019). *Curriculum and teaching innovation Transforming classroom practice and personalisation. A Futurelab handbook*. Recuperado de: http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/futurelab_-_curriculum_and_teaching_innovation.pdf
- Gauthier (coord.). (2011). Le curriculum dans les politiques éducatives. (Dossier). *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* 56, 31-165.
- Goddard, C. (2021). *A New Education Story. Three drivers to transform education systems*. Londres: Big Change. Recuperado de: <https://big-change.org/new-education-story/>
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hargreaves, A. (2020). *What we have learned so far from the Coronavirus pandemic*. Blog by Diane Ravitch. <https://dianeravitch.net/2020/04/30/andy-hargreaves-what-we-have-learned-so-far-from-the-coronavirus-pandemic/>.
- Henry, C. (2016). *9 things that will shape the future of education: What learning will look like in 10 years?* Recuperado de: <https://elearningindustry.com/9-things-shape-future-of-education-learning-20-years>
- Innerarity, D. (2021). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Jonnaert, P. (2007). *Le concept de compétence revisité*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Jonnaert, P. et al. (2021). *Towards indigenous curricula*. In-Progress Reflection No. 41 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Ginebra: UNESCO-IBE. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/348733342_In-Progress_Reflection_No_41_On_Current_and_Critical_Issues_in_Curriculum_Learning_and_Assessment_Towards_indigenous_curricula_2
- Jonnaert, P., C. Depover y R. Malu (2020). *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*. Louvain-la-Neuve: Deboeck Supérieur.
- Jonnaert, P., M. Ettayebi y R. Opertti. (2008). Dynamiques des réformes éducatives contemporaines. Pp. 17-25, en *Logique de compétences et développement curriculaire, édité par les auteurs*. Brussels: De Boeck.

- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center*. Nueva York: Dell.
- Kukulska-Hulme et al. (2022). *Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10*. Milton Keynes: The Open University. Recuperado de: https://prismic-io.s3.amazonaws.com/ou-iet/5c334004-5f87-41f9-8570-e5db7be8b9dc_innovating-pedagogy-2022.pdf
- Maddah, M. (2016). *Welcoming the Fourth Industrial Revolution: Paving the Road of Innovation Towards a Cyber-Physical Reality by 2030*. Beirut: American University of Science and Technology (AUST). Recuperado de: <https://50.unido.org/files/research-papercompetition/Research-Paper-Maddah.pdf>.
- Manes, F. (2020). “El cerebro es la estructura más compleja y enigmática en el universo. Contiene más neuronas que las estrellas existentes en la galaxia”. *BBC News / Mundo*. Entrevista de Irene Hernández Velasco. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54719567>
- Martin, H.R. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Grao, ISTF.
- Mateo, M., y J. Rhys (editores) (2022). *El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes antes los desafíos actuales*. División de Educación. Nota Técnica IDB-TN-02516. Washington D. C.: BID. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/es/el-poder-del-curriculo-para-transformar-la-educacion-como-los-sistemas-educativos-incorporan-las>
- Menéndez, P. (2020). Debemos pensar cuál es la dimensión digital de la escuela. *Revista Colegio*. Recuperado de: <https://revistacollegio.com/pepe-menendez-debemos-pensar-cual-es-la-dimension-digital-de-la-escuela/>.
- Microsoft y New Pedagogies for Deep Learning (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning. Remote to Hybrid Learning*. A position paper on a paradigm shift for education. Recuperado de: <https://edtech.moe.gov.bn/wp-content/uploads/2020/10/Microsoft-Education-Reimagined-Paper.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. (2020). *Recommandations pédagogiques pour accompagner le confinement et sa sortie. Document rédigé par le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale*. Paris: Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Conseil Supérieur des Programmes. (2022). *Le Conseil Supérieur des Programmes*. París: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Recuperado de: <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570>

Mischenko, P. (2021). *Aprendizaje socioemocional basado en la conciencia plena en un entorno educativo híbrido*. Reflexiones en Curso sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo, el Aprendizaje y la Evaluación, 48. Ginebra: OIE-UNESCO. Recuperado de: *Aprendizaje socioemocional basado en la conciencia plena en un entorno educativo híbrido* - UNESCO Digital Library, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788s.pdf>

Morin, E. (2018). *Pour résister à la regression. Dialogues*. París: l'Aube.

Morin, E. (2020). *L'aventure d'une pensée*. París: Sciences Humaines.

OECD. (2020). *Curriculum Overload. A way forward*. París: OECD.

OECD, PISA. (2020). *PISA en español*. París: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

OEI, OIE-UNESCO (2018). *Iberoamérica inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI. Recuperado de: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/oei-y-unesco-presentan-una-guia-de-inclusion-y-equidad-educativa-para-iberoamerica/>.

Opertti, R. (2016). *El currículo en la agenda educativa 2030*. Ruta Maestra, Currículo para Transformar la Educación, 15. Bogotá: Santillana.

Opertti, R. (2017). *15 claves de análisis para apuntalar la Agenda Educativa 2030*. Reflexiones en Curso sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo, el Aprendizaje y la Evaluación, 14. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259069S.pdf>

Opertti, R. (2019). *Miradas educativas desde la comarca y el mundo*. Montevideo: UCU. Recuperado de: <https://ucu.edu.uy/es/node/47500>

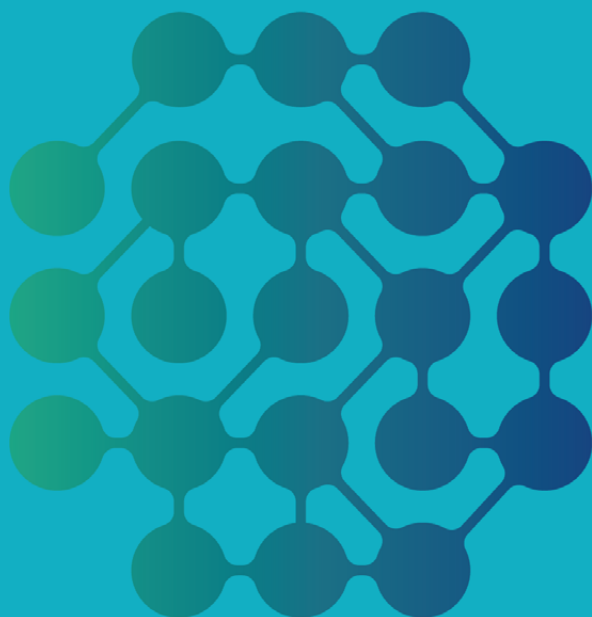
Opertti, R. (2020). *10 claves para transformar la educación post-COVID*. Bogotá: Santillana, col. Insights Compartir. Recuperado de: https://appscmspro.s3.amazonaws.com/INSIGHT_10_claves_para_transformar_la_educacion_Post_COVID_V4.pdf

- Opertti, R. (2021a). *Diez pistas para repensar el currículum*. Reflexiones en Progreso sobre Cuestiones Actuales Críticas en el Currículum, Aprendizaje y Evaluación, 42. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375453_spa
- Opertti, R. (2021b). *Educación en un mundo post-COVID: Consideraciones adicionales*. Reflexiones en Progreso sobre Cuestiones Actuales Críticas en el Currículum, Aprendizaje y Evaluación, 43. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375522_spa
- Opertti, R. (2021c). *La educación en tiempos de repienso planetario*. Montevideo: Eduy21 y Fundación Itau.
- Pons, F., de Rosnay, y F. Cuisinier (2010). Cognition and emotion. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 5, pp. 237-244. Oxford: Elsevier.
- Raynaud, P. (2022). On ne réécrit pas des programmes dans le but de relever le niveau de l'école. *Le Monde*. Recuperado de: https://www.lemonde.fr/education/article/2022/02/14/on-ne-reecrit-pas-des-programmes-dans-le-but-de-relever-le-niveau-de-l-ecole_6113581_1473685.html
- Reimers, F., y R. Opertti (2021). *Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación. Lecciones de la innovación educativa durante la pandemia de COVID-19*. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/aprender_a_reconstruir_un_mejor_futuro_de_la_educacion.pdf
- Reimers, F., y A. Scheleicher (2020). *Aprendiendo durante la pandemia. De la disrupción a la innovación*. OECD, Global Education Innovation Initiative, International Schools, and Universidad Camilo José Cela. Recuperado de: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/aprendiendo_durante_la_pandemia_v2-2.pdf
- Roeser, R. W., B. M. Galla y R. N. Baelen (2020). *Mindfulness in schools: Evidence on the impacts of school-based mindfulness programs on student outcomes in P-12 educational settings*. The Pennsylvania State University, 1-19. Recuperado de: <https://selcenter.wested.org/resource/mindfulness-in-schools-evidence-on-the-impacts-of-school-based-mindfulness-programs-on-student-outcomes-in-p-12-educational-settings/#>
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence. An analysis of international comparison of learning outco-

- mes with a particular focus in Finland. Pp. 49-59. En C. Acedo, M. Amadio y R. Opertti (eds.). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Ginebra: UNESCO-IBE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/defining_inclusive_education_agenda_2009.pdf
- Schwab, K. (2017). *La quatrième révolution industrielle*. Préface de Maurice Lévy. Malakoff: Dunod.
- Sherringham, M. (2022). Les programmes scolaires, enjeu de campagne. *Le Monde*. Recuperado de: https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/02/28/les-programmes-scolaires-enjeu-de-campagne_6115593_3224.
- Singh, V. (2021). Towards a Transdisciplinary, Justice-Centered Pedagogy of Climate Change. En R. Iyengar y C. Kwauk (eds.), *Curriculum and Learning for Climate Action. Toward an SDG 4.7 Roadmap for Systems Change*. Ginebra: UNESCO-IBE.
- Stiegler, B. (2016). *La disruption rend fou. Culture Mobile. Penser la société du numérique*. Orange. Recuperado de: <http://www.ict-21.ch/com-ict/IMG/pdf/Stiegler-la-disruption-rend-fou-09.17-cm-visions-bernard-stiegler-02.pdf>
- Tedesco, J. C., R. Opertti y M. Amadio. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 10. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-10-curr_debate_spa.pdf
- Tikly, L. 2017. The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review*, 61(1), pp. 22-57.
- Trinity College Dublin, University of Dublin. (2022). *Trinity College Dublin Inclusive Curriculum Project - Trinity-INC*. Dublin: Trinity College Dublin. Recuperado de: <https://www.tcd.ie/equality/projects/inclusive-curriculum/>
- UNESCO et al. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Éducation 2030*. París: UNESCO (Doc. ED-2016/WS/2). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

- UNESCO. (2022a). *Precumbre sobre la Transformación de la Educación*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/transforming-education-summit>
- UNESCO. (2022b). *Acción Temática Vía 5 sobre Financiamiento de la Educación. Documento de discusión*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://es.transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/AT5DiscussionPaper>
- UNESCO. (2022c). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 de la UNESCO*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://events.unesco.org/event?id=1674672224&lang=3082>
- UNESCO-IBE. (2013a). *International Experts' Meeting Key Curricular and Learning Issues in the Post-2015 Education and Development Agenda*. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: IBE Expert Meeting_final agenda_list_participants - 2013_09_19 (UNESCO.org)
- UNESCO-IBE. (2013b). *Learning in the post-2015 education and development agenda*. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/UNESCO-IBE_Statement_on_Learning_Post-2015_eng.pdf
- UNESCO-IBE. (2015). *Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living*. Discussion paper presented at the World Education Forum, Incheon, Republic of Korea, 19-22 de mayo de 2015. Ginebra: UNESCO-IBE. Recuperado de: https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/WEF_Repositioning_and_reconceptualizing_the_Curriculum-IBE-Discussion-Paper.pdf
- UNESCO-OIE. (2022). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en educación*. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/es/noticias/llegando-todos-los-estudiantes-una-caja-de-recursos-de-la-unesco-oie-para-apoyar-la>
- United Nations. (2022). *Youth engagement*. Nueva York: United Nations. Recuperado de: https://unfoundation.org/unga77/?gclid=CjwKCAjwsfuYBhAZEiW5a6CDD9F3iyMyje4TpU70m-DfmpV5ziv-obvrlZ5jituR9ci2i4tid39FSBoCYH4QAvD_BwE
- Velasco, A. (2020). In Defense of Cosmopolitanism. *Project Syndicate*. Recuperado de: project-syndicate.org
- Zizek, S. (2022). Heroes of the Apocalypse. *Project Syndicate*. Recuperado de: project-syndicate.org

CONECTANDO IDEAS Y SENSIBILIDADES EN EDUCACIÓN



Renato Opertti

OEI 

Prólogo

Secretario general de la Organización
de Estados Iberoamericanos (OEI),
señor Mariano Jabonero

Conozco, valoro y aprecio a Renato Opertti desde hace mucho tiempo y, por ello, soy testigo de su permanente compromiso con la educación, con Iberoamérica, y de su decidida apuesta a favor de las organizaciones multilaterales de cooperación como agentes de cambio y mejora; su desempeño en la UNESCO y en la OEI es el mejor testimonio posible de esa vocación.

El texto que en esta oportunidad nos presenta Renato Opertti, *Conectando ideas y sensibilidades en educación*, que tengo el honor de prologar gracias a su generoso ofrecimiento, es especialmente oportuno por dos circunstancias que quiero destacar. La primera, el momento en que se produce, después de la pandemia de la COVID-19, cuando ya se empiezan a conocer bien los estragos que este fenómeno produjo en la educación y cuando ya se ponen de manifiesto las reacciones que se expresan en nuestros sistemas educativos: una de clara involución que desea volver al tiempo anterior a la pandemia, y otra de progreso que considera que nos encontramos ante una oportunidad única para transformar la educación. La segunda, porque apela al consenso, como anticipa su título, a partir de lo que él llama «las veinte puntas para conectar ideas y sensibilidades», puntas claves en torno a las cuales debemos dialogar y alcanzar consensos, veinte puntas que suponen un gran esfuerzo esclarecedor para hacer posible un debate ordenado y fructífero.

La COVID-19 transparentó las graves carencias y debilidades de nuestros sistemas educativos, que estuvieron más

ocupados y preocupados por cumplir objetivos cuantitativos, como el acceso y la cobertura, que cualitativos, como la calidad, la inclusión y la equidad. En consecuencia, Renato Opertti defiende y argumenta en su texto una radical y profunda transformación educativa, alineada con lo que se acordó en la Cumbre de Naciones Unidas en septiembre de 2022, superando algo que hemos conversado en repetidas ocasiones, como son las reformas educativas coyunturales que con frecuencia han tenido limitado impacto por obedecer a criterios políticos de corto alcance o a intenciones meramente estéticas.

Una transformación educativa que, como expone el autor, debe enmarcarse en los desafíos que exige la cuarta revolución industrial y en unos modelos curriculares que sean producto de interrelaciones con diferentes dimensiones. Otro eje de la transformación educativa es la inclusión, asignatura pendiente de anteriores reformas que, si no perpetuaron exclusiones, al menos apenas las aminoraron y, lo que es más grave, a ese problema se suman la llamada brecha digital y el incierto mundo de la inteligencia artificial, siempre considerando que la digitalización de la educación y su gobernanza, así como los modelos híbridos, son una apuesta clara de cambio y mejora educativa. Por último, un aspecto clave es contar con más y mejor inversión; recuperar la pérdida que se ha producido en los últimos años y hacer que sea más eficaz y eficiente para dar cumplimiento a la ya clásica propuesta de la CEPAL: no solo hay que invertir más, sino también, hay que invertir mejor.

Para una organización como es la OEI, cuya dirección tengo el honor de ejercer, esta obra tiene un gran valor, que se suma a los aportes que viene haciendo Renato Opertti al frente del Consejo Asesor, como un insumo importante para orientar y fundamentar nuestra activi-

dad programática cooperadora a partir del conocimiento y la evidencia, a fin de ayudar a nuestros países a formular y aplicar políticas públicas con garantía de éxito.

Y sin perder de vista que el fin de la educación es construir ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y capaces de convivir de manera solidaria y en paz.

CAPÍTULO I

Sobre el debate de ideas

La transformación de la educación y de los sistemas educativos deviene crecientemente un asunto planetario que cruza a sociedades del sur global y del norte global. Ningún país escapa a la necesidad de repensar la educación en el entendido de que estamos enfrentados a un ineluctable quiebre y a una insoslayable refundación civilizatoria que es, en gran medida, el resultado de estilos de vida insostenibles en lo cultural, afiliatorio, político, ambiental, social y económico. Las posibilidades de desarrollo y bienestar de las nuevas generaciones están severamente amenazadas por los egocentrismos adultos que evidencian debilidad de visiones y de ideas, así como falta de generosidad y sensibilidad en asumir la necesidad de cimentar futuros mejores y sostenibles para las nuevas generaciones.

La aspiración compartida por diversidad de instituciones y colectivos, a escalas global, regional y local, es avanzar hacia un movimiento intergeneracional en torno a la transformación de la educación. Aun cuando se puede señalar que estamos lejos de su concreción, existen algunos aspectos que nos permiten abrigar un cauto pero, a la vez, decidido optimismo.

Por un lado, la convergencia en torno a una agenda internacional ambiciosa de transformaciones educativas que, inscrita en el sistema de Naciones Unidas, va sumando las voluntades y los compromisos de organismos e instituciones con diversidad de sensibilidades y posicionamientos. Instituciones que otrora pudieron abrigar posiciones que podrían entenderse irreconciliables pero que, en la actualidad, van convergiendo en torno a la necesidad de renovadas narrativas, estrategias y praxis aun sin desconocer diferencias ideológicas y programáticas.

A la luz de componer y de integrar ideas y sensibilidades, la declaración de visión que el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres, compartiera con motivo de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (Guterres, 2022; Organización de las Naciones Unidas [ONU] 2022a; 2022b; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022a; 2022b) alude a tres ideas fuerza:

- I. la transformación supone una renovada manera de entender, imaginar y posicionar la educación en las vidas individuales y colectivas como dimensiones complementarias y vinculantes;
- II. la necesidad de repensar los propósitos de la educación y del currículo en el marco de un contrato social de amplia base y alcance, y
- III. los rúters de la transformación implicarían cuatro aspectos interrelacionados: a) ambientes de aprendizaje inclusivos; b) educadores como agentes de cambio empoderados y jerarquizados; c) aprovechamiento de la revolución digital para beneficio público, y d) invertir más, con mayor equidad y mejor eficiencia.

Por otro lado, la toma de conciencia y de acción respecto a lo que significan las lecciones aprendidas y las implicancias de la pandemia en varios sentidos. Primeramente, los estudios realizados muestran que la pandemia agudizó los ya escandalosos niveles, prepandemia, de insuficiencia en el logro de alfabetizaciones fundamentales principalmente entre los países de ingresos bajos y medios bajos (Banco Mundial [BM] et al., 2022a; 2022b).

En segundo lugar, la profundización de las brechas sociales y culturales que ya en la prepandemia ponían en tela de juicio el rol igualitarista y de nivelación social atribuido a

la escuela y que, pandemia de por medio, nos hizo tomar mayor conciencia de la crudeza y dureza de la vulnerabilidad que resulta de la confluencia de fuerzas regresivas que operan hacia dentro y fuera de los sistemas educativos y que se refuerzan mutuamente.

En tercer lugar, la COVID-19 puso a prueba la capacidad de resiliencia de los sistemas educativos, y en particular evidenció logros y potencialidades de las innovaciones que, desde los centros educativos, impulsan equipos directivos y educadores, involucrando más activamente a las comunidades y familias en la propia educación de sus hijas, hijos o menores a cargo, y más abiertos a entender a los alumnos en su integralidad (Reimers y Opertti, 2021).

Uno de los mayores y perentorios desafíos de cara a delinear una agenda transformacional radica en buscar conectar con sentido ideas, tendencias, enfoques, temas, contenidos y estrategias que nos ayuden a entender y a asumir la profundidad y complejidad de los cambios que se tienen que encarar a la luz de disrupciones civilizatorias que ponen en cuestionamiento el desarrollo y la supervivencia de la especie humana.

El libro aborda un conjunto de temas candentes e interconectados que entendemos que son insumos posibles para seguir armando una agenda transformacional en educación, a saber:

- I. Capítulo II. Sobre la transformación de la educación y del currículo;
- II. Capítulo III. Sobre debates curriculares, saberes y disciplinas;
- III. Capítulo IV. Sobre sostenibilidad, educación y ciudadanía;
- IV. Capítulo V. Sobre temas complejos y polémicos.

En base a la consideración de los diferentes capítulos, hemos identificado 20 puntas que coadyuven a conectar ideas y sensibilidades a la luz de contribuir a orientar los procesos de transformación educativa.

Punta 1. Versa sobre la transformación de la educación entendida como procesos evolutivos y disputados sustentados en seis visiones interconectadas y vinculantes: I) societal, que implica idas y vueltas entre imaginarios educativos y sociales; II) holística, que promueva la formación integral y el bienestar de la persona alumno y alumna; III) sistémica, que entienda al currículo como uno de los ejes fundamentales de la política educativa que coadyuva, en la interacción con otros componentes, a la calidad de la educación; IV) personalizada, que implica que cada alumna o alumno preocupa por igual a la luz de facilitarle oportunidades reales de aprender; V) comprehensiva, que implica desentrañar los rúters y los procesos que median entre las intencionalidades de las políticas educativas y curriculares y las prácticas efectivas, y VI) jerarquizadora de los educadores, que implica posicionarlos como los principales tomadores de decisiones de los sistemas educativos en las aulas.

Punta 2. Refiere a la necesidad de repensar el progresismo en educación como soporte de la transformación de la educación en base a siete aspectos interrelacionados: I) forjar visiones plurales y abiertas garantistas del derecho universal a la educación facilitando la expresión de diversidad de credos, afiliaciones, sensibilidades y enfoques que anidan en la sociedad; II) avanzar en una conceptualización amplia del derecho a la educación que engloba el derecho en sí mismo a la educación como bien común global, el derecho a aprender, el derecho a conocer múltiples perspectivas que se nutren de enfoques locales y globales, y el derecho a la conectividad gratuita en educación, sustentados en el fortalecimiento de la educación como política ciudadana, comunitaria, social, económica y cultural; III) plasmar en clave de complementariedad los valores de libertad, justicia, inclusión, cohesión, excelencia, equidad, solidaridad, cooperación y convivencia

como ejes transversales a la educación en cualquiera de sus formatos; IV) fortalecer al Estado garante de derechos en su insoslayable rol estratégico, articulador y de aseguramiento de la calidad; V) asumir la necesidad de repensar la educación en su globalidad sobre la base de interpelar estilos de vida civilizatorios que ponen en riesgo la sostenibilidad planetaria a presente y futuro; VI) avanzar en entender y jerarquizar a las alumnas, a los alumnos y a los educadores como coagentes de propuestas educativas que aspiren a formar para presentes y futuros mejores, y VII) bregar por diversificar el financiamiento y aumentar la dotación de recursos para la educación alineados con propuestas transformacionales encuadradas en visiones de largo aliento.

Punta 3. Tiene que ver con fortalecer el posicionamiento de los jóvenes en la ideación y concreción de una agenda de cambios deseables y posibles como una de las claves insoslayables de entender la educación como un renovado contrato social de puertas vaivenes entre sistema educativo, jóvenes, sistema político y sociedad. Entre otras cosas, en la opinión de grupos de jóvenes, esto implicaría: I) la articulación de un enfoque interseccional, intersectorial y transversal como soporte de una agenda amplia en derechos humanos y asuntos conexos; II) foco en el para qué, el qué y el cómo educamos y aprendemos; III) una noción amplia de la diversidad como soporte de la inclusión; IV) el posicionamiento de la educación verde como eje transversal y orientado a garantizar la justicia climática; V) énfasis en estimular el pensamiento crítico y contrarrestar la desinformación; VI) poner el acento en las alfabetizaciones fundamentales como la base de todos los aprendizajes; VII) claro llamamiento a invertir estratégica y sosteniblemente en educación, y VIII) idear renovados marcos de entendimiento y de colaboración entre los jóvenes y los educadores.

Punta 4. Se centra en la noción de un currículo endógeno basado en cinco enfoques entendidos como complementarios: 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 los conocimientos y a la conectividad gratuita en educación requiere del fortalecimiento de la educación como política cultural, social, económica, ciudadana y comunitaria; 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, y 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 a diversidad de credos y afiliaciones, así como más comprensivas y respetuosas de las relaciones mutuamente vinculantes entre los seres humanos y la naturaleza.

Punta 5. Refiere a tejer las conexiones entre las agendas pre- y pospandemia con una visión precisamente integral del currículo. En grandes pinceladas, la agenda prepandemia expresaba cinco órdenes fundamentales de preocupación: I) avanzar hacia una formación integral de la persona; II) direccionar el currículo hacia los aprendizajes que se entienden fundamentales; III) explorar maneras de integrar niveles educativos para hacer más fluidos y realizables los aprendizajes; IV) fortalecer el actuar competente de los alumnos frente a diversidad de desafíos individuales y colectivos, y V) priorizar el desarrollo de una educación glolocal que prepare a los alumnos para responder a los

desafíos de la cuarta revolución industrial. Asimismo, la agenda pospandemia suma a esas cinco preocupaciones el desafío fundamental de repensar la educación en su globalidad para enfrentar la disrupción asociada a estilos de vida civilizatorios que ponen en severo riesgo la sostenibilidad de la especie humana y del planeta.

Punta 6. Argumenta que una visión integral de los saberes configura un aspecto fundamental a la luz de repensar la educación en sus propósitos y contenidos. Entre otras cosas, esto supondría que los saberes priorizados, enseñados y finalmente aprendidos ayuden a los alumnos a descryptar la complejidad del mundo, a cuestionar verdades «consumidas» como dadas acríticamente y avanzar hacia visiones más fundadas y evolutivas de las realidades, a cimentar el futuro leyendo crítica y propositivamente el pasado y el presente, así como a apropiarse de una visión genuinamente universalista de la vida en sociedad que no haga caso omiso de los particularismos o bien sea rehén de estos.

Punta 7. Asevera que la toma de conciencia y de acción sobre la necesidad de repensar los saberes escolares es clave para fortalecer los cimientos de la democracia y la convivencia, preparar para una vida de oportunidades, promover la inclusión de los diferentes y apreciar la diversidad, fisurar jerarquías sociales regresivas, contribuir a una sociedad de cercanías y alentar la apertura hacia los demás. Transformar la educación implica necesariamente repensar los saberes.

Punta 8. Reafirma la convicción de que la conciencia global es un fuerte recordatorio y un sentido compromiso respecto a que los humanos nos necesitamos mutuamente para hacer sostenible nuestra vida en el planeta en armonía con la naturaleza. No tenemos escapatoria ni refugio en la indiferencia, el aislamiento y el egoísmo, sino que tenemos que asumir el

desafío de integrar con sentido los conocimientos de las ciencias experimentales y de las humanidades para poder asumir responsabilidades y disfrutar de vidas locales que no entren en colisión entre sí y que coadyuven a forjar futuros mejores y sostenibles. La conciencia global requiere de anclajes en aterrizajes locales convocantes y convincentes encuadrados en referencias universales que hacen a la dignidad y la libertad de las personas con independencia de sus identidades, afiliaciones y culturas.

Punta 9. Enfatiza la necesidad de fortalecer la transversalidad de la libertad de educadores y alumnos como la esencia misma de sociedades democráticas que ambicionen futuros mejores para las nuevas generaciones. Una educación en libertad implica ante todo la convicción y la confianza en que es posible poner el foco en que los alumnos piensen por sí mismos, exploren el significado de la vida en diversos ámbitos y tomen decisiones de forma independiente cultivando el desarrollo de competencias tales como pensamiento crítico, creatividad, resiliencia y empatía. Lamentablemente la libertad en educación se encuentra cuestionada por la proliferación de culturas, políticas y prácticas que, asentadas en el prohibicionismo y la cancelación, afrentan las libertades y esencialmente son fuente de generación y caldo de cultivo para la expansión de autoritarismos de las más variadas índoles.

Punta 10. Arguye que una visión integral del universalismo desafía a la educación en su capacidad de congeniar cinco aspectos interrelacionados: I) el universalismo de las personas alumna o alumno apreciadas 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 sustancia-

lidad y diversidad que coadyuve 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, ayudan a los alumnos a tomar libremente decisiones fundadas y asumir responsabilidades por ellas, y V) el universalismo de la diversidad incluyente y componedora como fuente inagotable para aprender de las diferencias y convivir con ellas, así como sostener más y mejores aprendizajes.

Punta 11. Se entiende que visiones transformacionales de la educación no se abordan en profundidad solo por establecer iniciativas que se puedan entender valiosas tales como espacios de coordinación y diálogos entre las disciplinas y/o bien confiando espacios autónomos de formación a los centros educativos, si no implican primariamente visualizar a la educación como forjadora de renovados estilos de vida civilizatorios que permeen los espacios de formación a lo largo y ancho de toda la vida desde la infancia a la adultez. El rol de un Estado proactivo, generador y garante de oportunidades para todas y todos por igual, que promueva y se haga cargo de liderar un contrato social de amplia base convocando a diversidad de actores e instituciones es clave para forjar estilos de vida sostenibles.

Punta 12. Se señala la necesidad de avanzar en la región iberoamericana en renovados *modus operandi* de los centros educativos que, enmarcados en un contrato social en torno a la educación a escala nacional, permitan a las comunidades educativas locales asumir protagonismo en coagenciar y corresponsabilizarse de una educación que integre sostenibilidad y ciudadanía dentro de marcos universalistas de referencia. Ciertamente un renovado contrato social que congenie lo nacional y local, abierto al mundo y, a la vez, cuidadoso de los contextos y las culturas es una ventana de

oportunidades para la región de cara a redefinir las bases de futuros mejores y sostenibles sustentados en una ciudadanía democrática y activa.

Punta 13. El abordaje en clave de complementariedad de los enfoques de Bourdieu y Passeron y de Boudon nos permite entender que las personas no son enteramente el producto de sus contextos, así como tampoco disponen de tal grado de autonomía que las independiza sustancialmente de estos. El reposicionamiento del bienestar y desarrollo del alumno como persona inmersa en sus contextos y circunstancias, que abriga diversidad de aspiraciones y que, asimismo, procesa y toma decisiones en la confluencia de un sinnúmero de situaciones específicas, es clave para avanzar en una visión afinada de la educación que, lejos de reproducir o incluso compensar desigualdades, se posicione fuerte y decididamente como palanca de igualación y de justicia social.

Punta 14. Se proponen seis claves para ayudar a transversalizar los enfoques por competencias en los sistemas educativos, a saber: I) responden esencialmente a ideales y aspiraciones de la sociedad que impregnan a la educación; II) requieren de una definición relativamente común de lo que se entiende por competencias sin que resulte demasiado prescriptiva o laxa; III) se reflejan en la concepción, el desarrollo y la concreción de las políticas educativas; IV) responden a un cuadro amplio de valores que pueden movilizarse de diversas maneras para contribuir a responder a desafíos de diferente tenor; V) es condición insoslayable del desarrollo de cualquiera de las competencias incluidas en las propuestas educativas la autonomía de pensamiento de alumnos y educadores; VI) es preciso cuestionar la pertinencia de visiones del currículo que van apilando competencias como orientaciones generales y temas transversales, así como de los planes y programas de estudio fragmentados en disciplinas.

Punta 15. Se argumenta que la transformación de la educación orientada a garantizar oportunidades personalizadas de aprendizaje para cada alumno por igual requiere de entender a cada uno de ellos y ellas desde su potencialidad, estimulados por la diversidad de ambientes y políticas públicas. Crucialmente implica romper con el paradigma que supone que la gran mayoría de las alumnas y los alumnos pueden ser considerados normales. Una educación normalizada atenta contra las oportunidades de aprendizaje del universo de alumnos como tal y, en particular, de aquellos categorizados como vulnerables y con dificultades.

Punta 16. Se arguye que los aprendizajes sociales y emocionales (SEL) son condición *sine qua non* de aprendizajes transformacionales, relevantes y sostenibles. Un abordaje integral de SEL como palanca de cambio puede sustentarse en seis visiones interconectadas y vinculantes. A saber: estar encuadrado en cambiantes contextos globales y locales sobre las prioridades en educación; abonar una conceptualización amplia de SEL que permita abrigar un conjunto entrelazado de competencias que van de la mano; avanzar en transversalizar SEL en el sistema educativo con base en el desarrollo de alumnos y educadores como personas; potenciar claves de cambios e innovaciones disruptivos que emergieron durante la pandemia y que legitiman enfoques SEL, y posicionar SEL como un sustento clave de los modos educativos híbridos.

Punta 17. Se entiende la diversidad desde seis perspectivas complementarias —como universalismo incluyente de las diferencias y los diferentes; su carácter esencialmente positivo; como facilitadora de diálogos respetuosos y aperturistas; como fortalecedora de la personalización de la educación, los currículos y las pedagogías; que ambiciona conectar con las motivaciones y vulnerabilidades de los alumnos, y que advoca por la empatía intergeneracional a través de relaciones de

idas y vueltas entre educadores y alumnos— que abonan la idea de que se trata de un asunto que cruza a la sociedad en su conjunto. Alternativamente a la polarización entre enfoques con vocación de cancelarse y excluirse mutuamente, se requiere de alta y fina capacidad de escucha, así como de amplitud de mirada y determinación para que abracemos la diversidad en educación anclada en la intersección trabajosa y evolutiva entre valores universales y su más amplia y plural consideración respetando y celebrando los particularismos.

Punta 18. Entendemos que la innovación Escola a Tempo Inteiro que se desarrolla en Portugal nos brinda elementos de referencia acerca de cómo visualizar la extensión de la jornada escolar como una ventana de oportunidades para repensar la educación en su globalidad y especificidad, así como para avanzar en modelos de gobernanza, curriculares, pedagógicos, docentes y comunitarios que les permitan a los centros educativos desarrollar más y mejores aprendizajes para todos los alumnos por igual. No se trata en modo alguno de imitar modelos o de seguir recetarios, sino principalmente de entender la necesidad de abrigar un enfoque integral y transformacional sobre la educación que dé sentido a medidas que no se pueden reducir a más de lo mismo en más tiempo, o adicionar espacios y actividades que no están vinculados a lo que puede entenderse como el currículo prescripto fundamental.

Punta 19. Sugerimos cinco perspectivas sobre maneras posibles de encarar el análisis de ChatGPT; a saber: I) prohibicionista, enfocada en generar barreras y poner severas restricciones a su uso por los alumnos; II) consumista, que promueve un uso permanente, acrítico y hasta diríamos excesivo del instrumento por educadores y alumnos, en la presunción de facilitar y de alivianar sus respectivas tareas; III) funcional,

que lo entiende como una herramienta potente sirve para ampliar y fortalecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; IV) dialógica, que evidencia sus debilidades ya que las idas y vueltas entre educadores y alumnos no son predecibles ni captadas ni contenidas en ningún instrumento de inteligencia artificial, y V) libertaria, que nos lleva a interrogar sobre si los instrumentos de inteligencia artificial, sujetos a una alta manipulación por los humanos, pueden servir para fomentar el pensamiento autónomo y libre. Estas cinco perspectivas vistas en su conjunto son una invitación a un debate necesario sobre la potenciación de las inteligencias humanas que confiera un mayor sentido y rumbo al instrumental de la inteligencia artificial en educación. Nos da la impresión de que una combinación de las perspectivas funcional, dialógica y libertaria puede constituir una formidable oportunidad para repensar la educación y transversalizar la inteligencia artificial en su condición esencialmente de soporte del bienestar y la sostenibilidad humana.

Punta 20. El *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* (UNESCO, 2023c) (en adelante, *Informe GEM 2023* [GEM por sus siglas en inglés: Global Entrepreneurship Monitor]) constituye un punto insoslayable de referencia para posicionar la discusión en torno a las tecnologías en educación en el marco 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 las alumnas por igual. Identificamos ocho varas para contribuir a analizar la potencialidad de las tecnologías a la luz del tamaño desafío de formar a las nuevas generaciones para futuros mejores y sostenibles. Las varas se refieren a la política; a la democracia e inclusión; a la política pública sustentada en la responsabi-

lidad moral; al currículo, la pedagogía y la docencia; a más y mejores aprendizajes; a un mundo y planeta sostenibles; a la comprensión de los temas, y a la inversión estratégica.

El libro concluye con una entrevista que nos realizara la directora de la prestigiosa publicación *Cuadernos de Pedagogía*, señora Carmen Pellicer, en diciembre de 2022. Esencialmente advocamos por continuar informando el debate de ideas sobre educación tan perentorio como saludable.

CAPÍTULO II

Sobre la transformación de la educación y del currículo

Visiones en torno a la transformación

La transformación de la educación y de los sistemas educativos emerge crecientemente como una cuestión universal con la expectativa y la esperanza de que se convierta en un movimiento intergeneracional que cruza a sociedades en diversidad de contextos (Guterres, 2022; ONU, 2022a; 2022b; UNESCO, 2022a; 2022b). Su gestación y concreción va a estar en gran medida asociada a analizar y tomar decisiones sobre su alcance, propósitos y contenidos. Planteamos tres miradas que entendemos complementarias y necesarias para calibrar las transformaciones que puedan imaginarse, debatirse y desarrollarse, así como seis visiones interconectadas que podrían ayudar a su ideación y concreción.

En primer lugar, la mirada desde el alcance de las transformaciones nos ayuda a mapear tres órdenes de expectativas que, aunque puedan visualizarse como complementarias, denotan y explicitan diferentes visiones y énfasis. Una primera que podría situarse en los equilibrios tensionales entre las necesidades inmediatas asociadas a las severas consecuencias de la pandemia de COVID-19, o bien, y sin excluirla, adentrarse en una mirada más de impronta sistémica, de mediano a largo plazo, sobre cómo la educación puede ser una de las palancas fundamentales para cimentar futuros mejores, sostenibles, justos, inclusivos, democráticos y pacíficos.

Cualquiera sea la mirada temporal, presentes y futuros de convivencia, desarrollo sostenible e inclusión están severamente amenazados por lo que se conoce como pobreza de

aprendizajes o, en efecto, por privar a las nuevas generaciones de la posibilidad de apropiarse de las competencias fundamentales que les permitan desempeñarse libre, autónoma y competentemente en diferentes órdenes de la vida. Cabe simplemente recordar que, según estimaciones realizadas por organismos internacionales, actualmente el 70 % de los niños y las niñas de diez años en países de ingresos bajos y medios bajos no pueden leer un texto básico (BM et al., 2022a; 2022b). Dicho valor era del 53 % antes de la pandemia (BM et al., 2022a), lo cual es un indicador elocuente de los severos impactos sociales, educativos y económicos provocados por la discontinuidad de los aprendizajes durante la COVID-19.

Una segunda mirada podría vincularse a asumir los desafíos que nos plantea la cuarta revolución industrial en cuanto a cuestionar la racionalidad, los contenidos y las estrategias de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por un lado, el cuestionamiento a las múltiples rupturas que los sistemas educativos alimentan a través de las separaciones entre cogniciones y emociones, entre niveles educativos y ambientes de aprendizaje, entre las experiencias de aprendizaje «duras» o «blandas», o «centrales» o «accesorias», entre las progresiones de los aprendizajes, entre humanidades y ciencias, entre formaciones teóricas y aplicadas, o entre conocer y aprender a vivir juntos. Por otro lado, el cuestionamiento a concebir los roles de educadores y alumnos de maneras separadas y con visiones educativas no necesariamente convergentes, sin reparar en el hecho de que ambos roles son intrínsecamente complementarios en generar, desarrollar y lograr que los aprendizajes sean relevantes y sostenibles para cada alumna o alumno por igual.

Asimismo, los análisis de los impactos de la cuarta revolución industrial ponen el acento en que las brechas de oportunidades entre personas, ciudadanas, ciudadanos, grupos

y comunidades dotados de desigual capital cultural y social pueden acentuarse aún más si la educación como bien común se torna irrelevante y disfuncional frente a la necesidad de formar a las nuevas generaciones en competencias polivalentes, flexibilidad cognitiva, resiliencia y una visión inter- y/o transdisciplinaria de los conocimientos.

Una tercera mirada podría relacionarse con que no solamente la educación tiene como uno de sus desafíos asumir los cambios sistémicos disruptivos asociados a la cuarta revolución industrial que pueden llevar a profundos cambios en los contenidos y en las estrategias de enseñar, aprender y evaluar. Esencialmente la educación se enfrenta a la imperiosa necesidad de reinventarse a la luz de cambios civilizatorios que afectan los modos de vivir, la coexistencia, el bienestar y el desarrollo entre sociedades, regiones, países, comunidades y afiliaciones. Si efectivamente la educación puede asumir tales desafíos, seguramente estará en condiciones de cimentar futuros mejores para las nuevas generaciones. De lo contrario, la educación tendrá presumiblemente poco que aportar de cara a forjar sociedades libres, democráticas, cercanas y solidarias.

A la luz de transformar pues la educación, con una visión que busque congeniar las tres miradas reseñadas —las tensiones entre el horizonte temporal y los contenidos educativos priorizados, una agenda potente de respuesta a los desafíos que nos plantea la cuarta revolución industrial y la recreación de los estilos de vida a escala planetaria—, nos permitimos sugerir seis visiones sobre esta, el currículo y la pedagogía que resultan complementarias.

En primer lugar, una educación sustentada en visiones sociales, esto es, que sustancien el tipo de educación que es

requerida para cimentar, desarrollar y lograr efectivizar los imaginarios sociales que se persiguen. Dichos imaginarios son a la vez específicos a cada sociedad y comunes a preocupaciones universales que tienen que estar por encima de los particularismos o, si se quiere, como garantes de que estos últimos puedan desarrollarse y coexistir. Una educación sin un sustento claro y potente en imaginarios sociales no es en modo alguno transformacional ni en sus convocatorias, ni en sus desarrollos, ni en sus impactos.

En segundo lugar, una educación anclada en visiones holísticas, que priorice como punto de partida y llegada la formación integral de la persona con foco en el bienestar socioemocional de cada alumna o alumno como soporte insoslayable de todo tipo de aprendizaje. También implica poner el acento en las alfabetizaciones fundamentales y transformacionales, esto es, conectar las diversas áreas de aprendizajes y disciplinas a efectos de formar en valores, actitudes, capacidades, conocimientos y emociones que les permitan asumir con autonomía de pensamiento sus roles y responsabilidades como ciudadanas y ciudadanos del planeta.

Como aseveraba la filósofa alemana Hannah Arendt (1973), «pensar siempre significa hacerlo de manera crítica», y agrega que «todo lo que ocurre durante el pensamiento implica un examen crítico de aquello que existe». En efecto, la educación tiene que promover la formación de seres libres y pensantes sin ataduras ni restricciones. Asimismo, el conjunto de conocimientos y competencias que sustentan una visión holística del alumno o la alumna se condensan en ejercer proactivamente la ciudadanía glocal como uno de los correlatos de una educación que promueva la libertad.

En tercer lugar, una educación sustentada en visiones sistémicas que visualice el currículo como condición *sine qua non*,

aunque no excluyente naturalmente de otras condiciones y procesos igualmente relevantes —por ejemplo, la formación y el desarrollo profesional docentes— de la calidad de la educación. En efecto, el currículo, a través de las interrelaciones evolutivas entre conceptos claves y contenidos esenciales, sustancia y contribuye a sostener el diseño, el desarrollo y la concreción de las políticas educativas en relaciones de ida y vueltas mutuamente vinculantes.

En cuarto lugar, una educación sustentada en visiones del alumno y la alumna en que la prioridad reside, tal cual señala la UNESCO (2017), en que cada uno de ellos o ellas preocupe y preocupe por igual. Más allá de los objetivos, contenidos y estrategias, que en general pueden englobarse en lo que se entiende por ingeniería curricular, la primera de las consideraciones fundamentales reside en entender al alumno o a la alumna en su singularidad como persona, integrando cerebro, espíritu, mente y cuerpo, y como contrapartida, tener la generosidad, la voluntad y las herramientas necesarias para desarrollar el vestido o traje a medida personalizado según sus expectativas y necesidades.

Cabe señalar también que el hecho de que cada uno de nosotros sea una persona singular no implica que cada uno aprenda de forma totalmente distinta de otros sino, como señala el neurocientífico francés Stanislas Dehaene (Mediavilla, 2023), «en las ciencias cognitivas estamos viendo que en realidad hay muchas similitudes» en las maneras en que los niños o las niñas aprenden, y lo ejemplifica con el aprender a leer.

En quinto lugar, una educación sustentada en visiones comprensivas del currículo que comprenda sus diversos procesos y recorridos. Esto implica que el desarrollo curricular surge de la interacción dinámica, trabajosa y delicada entre

ocho dimensiones interconectadas, a saber: I) el currículo que se prescribe y se refleja en documentos tales como los marcos curriculares y los planes y los programas de estudio; II) el currículo implementado, que abarca lo que efectivamente acaece en el aula; III) el currículo mediado y negociado entre los diversos estamentos y actores de los sistemas educativos; IV) el currículo percibido por los educadores, que refleja sus sentimientos y opiniones, así como los grados de convencimiento y disposición a desarrollarlo; V) el currículo experimentado o, si se quiere, vivenciado por los alumnos que resulta un factor clave a efectos de que la diversidad de los aprendizajes sea entendida y apropiada por cada alumno o alumna; VI) el currículo logrado en términos de la adquisición de competencias y conocimientos que se entienden relevantes y sostenibles; VII) el currículo oculto, que alude a las mentalidades y prácticas que subyacen al conjunto de los actores en cada centro educativo, y que orientan y explican esencialmente sus prácticas, y VIII) el currículo olvidado, que incluye temas que se definen como ejes principales o transversales a nivel de los documentos de política educativa y marcos curriculares —por ejemplo, enfoques por género o educación para la sostenibilidad y el cambio climático—, pero que después se olvidan, bien por estar ausentes, bien por ser marginales en los planes y programas de estudios así como en las prácticas áulicas.

En sexto lugar, una educación sustentada en visiones sobre los educadores que suponga repensar en profundidad sus perfiles, roles, formación y desarrollo profesional docente, así como visualizarlos y posicionarlos como coagentes de las propuestas educativas y curriculares. En efecto, los educadores son los principales tomadores de decisión de los sistemas educativos en el aula, cualquiera sea su formato, y en tal sentido tienen que ser apreciados, empoderados, estimulados y

apoyados para orientar y facilitar a cada alumno y alumna una oportunidad real personalizada de aprender.

Estas seis visiones darían una idea de conjunto que podría servir a efectos de concretar procesos de transformación educativa sustentados en visiones societales, holísticas y sistémicas, con foco en alumnos y educadores, y asumiendo las interconexiones entre las diferentes caras del currículo y de la pedagogía. Su consideración y calibre implicaría repensar la educación y los sistemas educativos en su totalidad, evitando enfoques e intervenciones fragmentados, cortoplacistas y de dudosos impactos.

Sobre el progresismo en educación

La transformación de la educación en un asunto crecientemente universal que convoca a diversidad de instituciones y actores, con focos crecientes en los jóvenes y en miradas intergeneracionales, es una agenda abierta a múltiples enfoques sobre su sentido, contenido, alcance e implicancias. Transformar puede implicar, entre otros aspectos, o bien cosas muy distintas que no necesariamente convergen en una agenda compartida y acordada, o bien que las diferencias queden opacadas por declaraciones y posturas genéricas que resultan de fácil consenso, así como de discrecional apego y cumplimiento. Esencialmente la transformación nos interpela en la búsqueda de puntos de convergencia entre diversidad de posicionamientos con la mirada puesta en expandir y democratizar la educación y los aprendizajes para presentes y futuros mejores.

No escapa al análisis que el progresismo en educación, como un buque insignia posible de los procesos de transformación, puede ser tan diverso en su interior como con relación a otras posturas ubicadas en las antípodas de las ideas que

preconiza. No hay por así decirlo una sola variante progresista de la educación. Más bien se registra una pléyade de miradas y posicionamientos que en general no convergen en una agenda educativa potente, y que, asimismo, evidencian cierta debilidad en la capacidad de convencimiento y de convocatoria para plasmar cambios sostenibles y efectivos en las mentalidades, concepciones y prácticas. A la luz de esta situación, entendemos que la transformación de la educación, que va adquiriendo la impronta de un movimiento a escala global (ONU, 2022a; UNESCO, 2022a; 2022b), constituye una fantástica ventana de oportunidades para que el progresismo se repiensé y tenga una real incidencia en formar a las nuevas generaciones. Veamos siete puntas posibles de un eventual repienso.

En primer lugar, el progresismo se sustancia, tal cual señaló recientemente la especialista en educación Guillermina Tiramonti (Braginski, 2022), en «la idea de progresar, de avanzar, lo que supone un cambio cultural». Su norte de referencia es forjar visiones educativas plurales y abiertas que reflejen imaginarios y aspiraciones sociales respaldados por el voto ciudadano en regímenes democráticos de gobierno garantistas de derecho, así como por la comprensión, confluencia e integración de expectativas y necesidades que emanan de la diversidad de credos, afiliaciones, sensibilidades y enfoques que anidan en la sociedad.

Por un lado, se trata de asumir que la construcción y el desarrollo educativo son procesos de puertas vaivenes con la sociedad, y que se diferencian claramente de posicionamientos corporativos, del origen y de la índole que sean. Por otro lado, el progresismo se asienta en el precepto de unidad en los propósitos de hacia dónde se va, sustentado en una clara afirmación de la educación como derecho y bien común global, y en el reconocimiento, asimismo, de que existen diversidad de caminos posibles para su concreción en cuanto a los formatos institucionales, los contenidos y las estrategias educativas.

En segundo lugar, el progresismo se edifica sobre una visión amplia del derecho a la educación, que incluye cuatro aspectos interrelacionados sustentados en el fortalecimiento de la educación como política ciudadana, comunitaria, social, económica y cultural.

El primero de los aspectos refiere a la esencia misma del derecho a educar a todos los alumnos y las alumnas por igual, teniendo en cuenta la especificidad de la situación y las circunstancias de vida de cada uno de ellos y ellas, así como que facilite oportunidades efectivas de aprendizaje y remueva las barreras culturales, sociales, económicas, educativas e institucionales que impiden su concreción.

El segundo de los aspectos alude al derecho a aprender que implica respetar y apuntalar el potencial de excelencia de cada alumno o alumna, a sabiendas de cómo cada uno aprende, así como facilitarles el acceso a diversidad de experiencias de aprendizaje igualmente relevantes para su formación integral y balanceada como personas.

El tercero de los aspectos implica el derecho a conocer múltiples perspectivas y enfoques sobre diferentes temas potenciando la libertad y la autonomía de pensamiento del alumno, así como congeniando y jerarquizando conocimientos locales y globales entendidos como complementarios.

El cuarto de los aspectos sustancia el derecho a la conectividad en educación que supone que el Estado garantice el acceso y uso gratuito y/o subsidiado de dispositivos, plataformas, recursos y contenidos en los hogares y en los centros educativos para que efectivamente las tecnologías sean una palanca democratizadora de las oportunidades de aprendizaje (Dubai Cares, 2021; UNESCO y Dubai Cares, 2021).

En tercer lugar, el progresismo se compromete a plasmar en clave de complementariedad los valores de libertad, justicia, inclusión, cohesión, excelencia, equidad, solidaridad,

cooperación y convivencia como ejes transversales a la educación. Se trata de entender este conjunto de valores como igualmente significativos en su tratamiento e incidencia en la formación de los alumnos como personas. Algunos ejemplos de complementariedad pueden hacernos ver su necesidad. La justicia social inequívocamente asociada al impacto que puede tener la educación no se contrapone a promover la libertad del alumno y una educación liberal que ensanche y contraste miradas. O bien, la inclusividad en educación que suponga apreciar la diversidad individual, de género, social, cultural y de afiliaciones implica a la vez que la sociedad logre cierta cohesión que garantice precisamente las múltiples expresiones de la diversidad (UNESCO y OEI, 2022).

En cuarto lugar, el progresismo supone en efecto un Estado garante del derecho a la educación cumpliendo un rol estratégico, articulador y de aseguramiento de la calidad. Por un lado, la mirada estratégica implica congeniar la formación integral de la persona y de ciudadanía democrática e inclusiva con cimentar bases fundamentales culturales, económicas y sociales para forjar estilos de vida y desarrollos sostenibles. Por otro lado, el rol articulador supone, a la vez, fortalecer la presencia estratégica insoslayable del Estado en la gestión y desarrollo de la propuesta educativa, así como entablar alianzas y coordinaciones con diversidad de instituciones y actores que, desde el terreno, amplían las oportunidades de aprendizajes para múltiples grupos y personas, con foco en los más vulnerables.

El progresismo tendría que poner más la mirada en cómo la conjunción de iniciativas y recursos desde ambientes de aprendizajes formales, no formales e informales, así como desde el Estado, la sociedad civil y el sector privado genera más equidad y calidad que visiones y prácticas estatocéntricas con ribetes hegemónicos. Asimismo, el rol del Estado

fortalecido en su condición de garante de la calidad de las prestaciones, incluidas las propias gerenciadas por él, que no solo sean analizadas desde los atributos de las propuestas educativas, sino crucialmente calibrando y evidenciando sus impactos en términos de oportunidades, procesos y resultados de aprendizajes.

En quinto lugar, el progresismo tiene que asumir que la disrupción ya no solamente es provocada por la cuarta revolución industrial, sino también y esencialmente por estilos de vida civilizatorios que ponen en riesgo la sostenibilidad planetaria a presente y futuro. Surge como perentoria la necesidad de repensar el para qué y qué de la educación y sus conexiones con el cómo, dónde y cuándo educar, aprender y evaluar (Opertti, 2021a; 2021b). No es cuestión solamente de ajustar o de reformar planes y programas de estudio encapsulados en disciplinas, en grupos de intereses, en la transmisión de información y conocimiento, que separan la enseñanza de los aprendizajes como dos mundos no necesariamente conectados y con responsabilidades no vinculantes.

La disrupción nos coloca nuevos interrogantes, entre otros, sobre el sentido de la vida en sociedad en lo individual y colectivo, acerca del relacionamiento entre humanos y con la naturaleza, de abrirnos a nuevas formas de agregar valor en lo que ideamos y hacemos, de cuestionar la idea de desarrollo como crecimiento descontrolado sin sustento en el bienestar de personas y comunidades y del cuidado del planeta, de revisar los equilibrios entre el trabajo y el ocio y de cuestionarnos vivir en sociedades altamente desiguales y poco inclusivas.

Un currículo de ribetes progresistas puede encarar estos y otros interrogantes asumiendo que es un deber ético compartirles a los alumnos los marcos de referencia y los instrumentos a fin de que puedan actuar proactiva y competentemente

para tomar y asumir posiciones propias y responder a desafíos que afectan sus identidades individuales y colectivas. El hecho de ser autónomo y competente en las decisiones no tiene que ver con la adscripción a improntas tildadas de neoliberales sino con las oportunidades de progreso en la vida. Progresismo implica creer en, advocating, facilitar y sustanciar el progreso de las personas con las apoyaturas, las intervenciones y las inversiones necesarias para igualar efectivamente en oportunidades.

En sexto lugar, el progresismo tiene entre manos avanzar en el desafío de entender y jerarquizar a los alumnos y a los educadores como consocios y coagentes de propuestas educativas que aspiren a formar para presentes y futuros mejores. No es cuestión de una educación centrada en unos u otros, sino de lograr que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación fluyan en diversidad de formatos en que los educadores y los alumnos comparten, producen, discuten y aprenden unos de otros. La educación tampoco puede devenir en adscripciones dogmáticas a corrientes de pensamiento cerrándose a la posibilidad de triangular perspectivas, ideas, enfoques, estrategias y datos. El progresismo tendría que hacer un *mea culpa* y reconocer las fuertes disonancias éticas y cognitivas que derivan, tal cual señaló el maestro Juan Carlos Tedesco (2016), «de la existencia de un discurso a favor de la equidad educativa concomitantemente con prácticas profesionales que favorecen la segmentación» (Opertti, 2021b; Tedesco, 2016).

Muchas veces el progresismo se ha enfocado, y bien lo ha hecho, en mejorar las condiciones de trabajo y de dignificación del rol docente, y en cierta medida, no se ha tenido un énfasis similar en la comprensión del alumno y en cómo facilitar sus procesos de aprendizaje para igualar resultados. Asimismo, importa poner la atención en cómo los sistemas

educativos se tienen que organizar y funcionar para que cada uno de sus componentes y piezas sirvan al objetivo principal de facilitarle a cada alumna o alumno oportunidades personalizadas de aprender en diversidad de ambientes y modos híbridos de aprendizaje donde se integren las formaciones presenciales y en línea.

En séptimo lugar, el progresismo tiene la oportunidad de renovar su prédica de larga data en cuanto a la necesidad de aumentar la dotación de recursos a la educación alineados con propuestas transformacionales encuadradas en visiones de largo aliento. Ya se ha evidenciado, por ejemplo, que los esfuerzos significativos de inversión en educación que se han plasmado en América Latina en las últimas décadas, principalmente bajo gobiernos de cuño progresista, no se han correspondido con mejoras sostenidas en los procesos y resultados de aprendizaje (Tedesco et al., 2013).

Tal cual señala el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres, en su declaración de visión enmarcada en la Cumbre Transformación de la Educación de 2022 (Guterres, 2022; ONU, 2022a), resulta necesario invertir más en educación, con mayor foco en la equidad y en lograr más eficiencia (ONU, 2022b). Asimismo, no es solo cuestión de exigir mayores cantidades de recursos y asignarlos diferencialmente atendiendo a las vulnerabilidades de personas, grupos y comunidades, sino también de profundizar en mecanismos de financiamiento progresivos que tengan como contrapartes rendiciones de cuentas a la sociedad en base a objetivos y metas evidenciables.

En resumidas cuentas, el desafío de la transformación de la educación a escalas globales y nacionales requiere de un progresismo audaz, propositivo, futurístico y con agendas que salgan del confort de reproducir discursos y prácticas que

no aportan significativamente al bienestar y desarrollo de las generaciones jóvenes. De no hacerlo, quedará el camino allanado para que otras posturas, en las antípodas de su pensamiento y acción, asuman el timón de la transformación.

Los jóvenes, corazón de la transformación educativa

En el marco de la Cumbre Transformación de la Educación, convocada por el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres, en 2022, se presentó la Declaración de la Juventud sobre la Transformación de la Educación, cuyo objetivo es impulsar el compromiso político con la necesidad de transformar la educación y construir la apropiación de los jóvenes de este proceso (ONU, 2022a; 2022b). Se gestó 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.

La declaración constituye un punto insoslayable de referencia para repensar la educación y los sistemas educativos desde 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 todo lo contrario, desde los jóvenes, se delinea una agenda robusta abierta a la construcción colectiva que involucra a múltiples instituciones y actores sociales y educativos con sensibilidades y afiliaciones diversas. Veamos algunas de las aristas de la declaración que entendemos fundamentales.

En primer lugar, los jóvenes se posicionan «como socios y colaboradores a lo largo del proceso» de transformar la educación. Ya no es cuestión de exigir ser consultados y escuchados o, si se quiere, rastrear sus valoraciones en los documentos

donde se explicitan los cambios, sino de corresponsabilizarse en la promoción y generación de estos. Como ellos mismos dicen, «no esperamos ninguna invitación para transformar la educación». En efecto, los jóvenes expresan la necesidad de diálogos y construcciones colectivos intergeneracionales en pie de igualdad y de asunción de responsabilidades compartidas con el mundo adulto en transformar el estado de la educación. Lisa y llanamente, exigen estar representados e involucrados en los «órganos políticos y de toma de decisiones», lo cual plantea el desafío de rever la gobernanza del sistema educativo ensanchando sus bases de legitimidad y perdurabilidad. Ya no se sostienen modelos de gobernanza anclados en un arriba hacia abajo que solo prescribe y manda y que poco escucha e involucra.

En segundo lugar, los jóvenes reafirman la perentoriedad de un enfoque «interseccional, intersectorial y transversal» para hacer efectivos los principios de los «derechos humanos, el desarrollo sostenible, la igualdad de género, la justicia climática, la inclusión, la equidad, la igualdad y la solidaridad». Claramente esta visión conecta con una agenda internacional en educación que, promovida por Naciones Unidas, y en particular por UNESCO (2022a; 2022b), se va configurando de modo más integral, audaz, aspiracional e inspiracional que en el período prepandémico.

Por un lado, el enfoque interseccional ayuda a visibilizar mentalidades y prácticas discriminatorias que alumnas y alumnos padecen en sus oportunidades de aprendizaje por sus identidades de género, etnia, raza y clase social, entre otras fundamentales. Por otro lado, el enfoque intersectorial alude a la necesidad de entender la educación como parte del entramado de políticas sociales mutuamente vinculantes en sus concepciones, desarrollos e impactos. Asimismo, el enfoque transversal nos hace ver que los temas de formación que

hacen a concepciones de persona, ciudadanía, comunidad y sociedad deben tener una progresión y una continuidad en su abordaje y profundización que comprometan a los diversos niveles educativos en su concreción.

En tercer lugar, los jóvenes ponen la mirada en el para qué, el qué y el cómo educamos y aprendemos, que generalmente se conoce como currículo. Se insta a que se «desmantelen las actitudes coloniales, racistas, misóginas y otras actitudes discriminatorias, así como a reconocer el valor de los conocimientos indígenas y locales». Se trata de interpelar visiones y prácticas curriculares que reproducen esquemas colonialistas de formación en desuso de larga data en las «metrópolis», así como toda negación de la diversidad y de su estigmatización. Un tema particularmente crítico anotado por los jóvenes refiere a «los estereotipos de género nocivos».

Asimismo, la resignificación de los conocimientos ancestrales a la luz principalmente de los desafíos de sostenibilidad que enfrentan las sociedades a presente y futuro es piedra angular de una visión endógena del currículo que, abriéndose al mundo, asume el desafío de la contextualización cultural y social a cada entorno en particular. La transversalidad de los conocimientos locales en el currículo supone repensar los conceptos claves y los contenidos esenciales en que se forma a las nuevas generaciones y, asimismo, integrar los conocimientos provenientes de diversas fuentes para que tengan sentido en las vidas individuales y colectivas de los jóvenes.

En cuarto lugar, los jóvenes alegan en torno a un concepto amplio de «educación inclusiva que acepte la diversidad y garantice la plena participación de todos los estudiantes en el mismo ámbito de aprendizaje». En efecto, se enumeran una multiplicidad de factores discriminatorios —entre otros, vinculados a aptitudes, género, etnia y orientación

sexual— que atentan contra una concepción educativa que tenga como norte de referencia que todos los alumnos puedan encontrarse en una misma aula reconociendo y aprendiendo de sus diferencias, así como apoyándose mutuamente. El apuntalamiento de la diversidad en su integralidad supone superar pensamientos y acciones binarios que clasifican y que muchas veces estigmatizan a los alumnos en función de sus condiciones y capacidades «especiales». En realidad, como señala insistentemente la UNESCO (2017; 2022a; 2022b; Opertti, 2019a), la educación inclusiva se sustenta en el reconocimiento de que todas y todos somos seres especiales que podemos apoyar y que necesitamos ser apoyados.

En quinto lugar, los jóvenes reafirman la necesidad de avanzar hacia una educación verde que, como tema transversal de formación, tienda a «desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios para aumentar la resiliencia, mitigar los efectos de la crisis climática y garantizar la justicia climática». Al mismo tiempo que se prepara a las nuevas generaciones para que fortalezcan su capacidad de respuesta frente a las adversidades climáticas, se plantea la necesidad de que los costes de responder ante tales situaciones se sustenten en una justa asignación de responsabilidades.

En sexto lugar, los jóvenes alegan en torno a una concepción de la educación que, promoviendo la libertad académica, «estime el pensamiento crítico, la imaginación, la comunicación, la innovación y las habilidades socioemocionales e interpersonales, e inviertan en la lucha eficaz contra la desinformación». Resulta clave estimular y resguardar la libertad y el pensamiento autónomo del alumno con la firme intención de que pueda munirse de todos los anticuerpos necesarios para prevenir y defenderse frente a todo intento

de manipulación de sus opiniones. La libertad es, en definitiva, el cimiento del desarrollo de seres pensantes, autónomos, críticos y propositivos.

En séptimo lugar, los jóvenes son conscientes de la necesidad de garantizar que «todos los niños puedan recibir una educación temprana y aprendan a leer, escribir y matemáticas básicas en la escuela primaria», lo cual reafirma la pertinencia de poner el foco en las alfabetizaciones que se entienden fundamentales para sostener otros tipos de aprendizajes de relevancia. Se delinea, pues, una agenda de transformación educativa que coloca diversos contenidos formativos como complementarios en sustanciar el derecho a gozar de una educación equitativa de calidad promoviendo «el desarrollo de los valores personales y colectivos y el compromiso cívico de los niños y la juventud», así como las capacidades para eliminar barreras «legales, financieras y sistémicas» que obstaculizan el derecho a la educación principalmente de «juventudes migrantes, refugiados y desplazados». Por un lado, se trata de garantizar la continuidad de los aprendizajes entre niveles, y por otro, de reconocer múltiples tipos de formaciones para acreditar y continuar estudios. Subyace a este planteamiento la aspiración de avanzar hacia sistemas educativos facilitadores de sinergias entre las ofertas educativas y ambientes de aprendizaje formales, no formales e informales.

En octavo lugar, los jóvenes hacen un claro y comprensivo llamamiento a invertir estratégicamente y sosteniblemente en educación. Entre otras áreas, se menciona la inversión en educación verde y digital, formación técnica y profesional, investigación y empleo, así como en la «seguridad social para proteger la trayectoria educativa de todos los niños y la juventud». Asimismo, la inversión tiene que ser sostenida por el aumento y la protección del financiamiento a niveles

nacional e internacional, forjando múltiples partenariados y con foco en las personas y grupos más vulnerables.

En noveno lugar, los jóvenes señalan la relevancia de dignificar la formación y el desarrollo profesional docente, así como las condiciones de trabajo y del ejercicio profesional. Se trata de generar condiciones para lograr renovados marcos de entendimiento y de colaboración entre los jóvenes y los educadores. Asimismo, y reforzando el concepto amplio de diversidad que sustenta la propuesta de los jóvenes, se alude a la necesidad de contratar profesores de comunidades vulnerables y marginadas. En efecto, la diversidad se fortalece si se la entiende y apoya desde una perspectiva integral involucrando y entendiendo a educadores y alumnos.

La declaración de los jóvenes delinea valiente y propositivamente una agenda de cambios deseables y posibles. No le «pasan la pelota» al mundo adulto, sino que los jóvenes asumen su cuota de compromiso y responsabilidad en la ideación y concreción de las transformaciones anheladas. Tampoco se trata de que solamente los sistemas educativos abran sus puertas y digan tomar en cuenta lo que expresan los jóvenes aun rastreando y documentando sus valoraciones. El desafío parece estar en cambiar las maneras de entender la educación como un renovado contrato social de puertas vaivenes entre sistema educativo, jóvenes, sistema político y sociedad.

Sobre una educación global y local

El movimiento que se va gestando a escala universal a favor de la transformación de la educación y de los sistemas educativos, en gran medida merced a las iniciativas y los logros de la Pre-Cumbre (París, 29-30 junio del 2022) y la Cumbre sobre Transformación de la Educación (Nueva York, 16-17 y

19 de setiembre del 2022) (Guterres, 2022; ONU, 2022a; 2022b; UNESCO, 2022a; 2022b), facilita discusiones sobre ideas y enfoques que no estaban, en gran medida, analizados en profundidad, visibilizados y encarados con suficiente fuerza en las agendas internacionales multilaterales. Uno de ellos es el reconocimiento y la toma de conciencia de que la educación no puede ser solo globalista o localista *per se* en la medida en que somos parte de un solo planeta y mundo con roles y responsabilidades compartidos que dan cuenta de diversidad de culturas, afiliaciones y sensibilidades.

No se puede opacar o simplemente ignorar la interdependencia sistémica entre los humanos y la naturaleza como un asunto global, así como tampoco los anclajes y las pertenencias de las personas y comunidades en contextos locales con identidades propias. Nos parece necesario profundizar en cuáles podrían ser algunas de las claves fundamentales para una educación global y local. Identificamos cuatro aspectos.

En primer lugar, uno de los efectos más significativos de la pandemia radica en entender más cabalmente la interdependencia planetaria en clave multidimensional y vinculante que esencialmente refleja la necesidad y la voluntad de cooperar entre los humanos en la búsqueda de respuestas comunes a temas globales. No debe subsumirse lo global en una visión única y hegemónica de la globalización, ya que legítimamente existen diferentes maneras de entender y posicionar lo global. En efecto, somos parte de un mundo global, lo que no implica la aceptación de la globalización como un hecho dado e inmodificable.

Una educación global y local asume la interdependencia en toda su extensión con foco principal en los aspectos culturales, sociales y científicos. Por un lado, se trata de entender que las culturas, por más diversas y diferentes que sean, y sin renegar de las afiliaciones y tradiciones, pueden

encontrar denominadores comunes para colaborar y hacerse responsables de formar a las generaciones más jóvenes para futuros mejores y sostenibles. Por otro lado, la interdependencia social implica la ideación y creación de imaginarios en torno a un mundo más justo y balanceado en oportunidades porque, en definitiva, las inequidades explosivas intra- e interpaíses y entre regiones no hacen a la interdependencia sino a la dependencia intolerable, esto es, que el bienestar de algunos pocos dependa de la desgracia de muchos. Asimismo, la interdependencia científica se sustenta en que el conocimiento no debería tener fronteras, ni monopolios, ni dueños, y que, como tal, es un derecho y un bien común global, patrimonio de la humanidad, que esencialmente refleja el derecho a gozar y hacer uso de los conocimientos en su máxima amplitud global y local.

En segundo lugar, una educación global y local se asienta en compartir una serie de referencias y causas comunes que hagan sentido para la diversidad de colectivos y grupos, y que contribuyan a que el planeta sea habitable y el mundo posible, tal cual señala el pensador camerunés Achille Mbembe (2022). No es cuestión de circunscribirse a la defensa de valores particulares, o de asumirlos como universales y prescriptivos —generalmente asociados a visiones colonialistas—, sino de hallar los puntos de encuentro en aquellas referencias que son esenciales a la persona y que responden a la pregunta universal formulada por el filósofo alemán Immanuel Kant en torno a qué es el hombre. Más allá de que cada cultura o afiliación abrigue respuestas saludablemente distintas, lo esencialmente humano no tendría que pasar únicamente por tamices culturales, afiliatorios o étnicos.

Nos parece que el concepto de un universalismo diverso e incluyente puede ser una manera efectiva de encontrar un justo balance entre lo común y lo propio (Opertti,

2019b). No se trata de un universalismo circunscripto a una visión occidental y hegemónica, sino de asumir el desafío de edificar sobre referencias comunes y vinculantes que hagan, precisamente, como se señaló, al planeta habitable y al mundo posible. Un universalismo que, en efecto, aprecie e incluya la diversidad de maneras de encarar tales desafíos según la máxima de que se pueden encontrar denominadores comunes entre culturas diferentes sin opacarlas ni minimizarlas. Asimismo, no todo es justificable ni está exento de referencias comunes aduciendo que es cuestión de respetar tradiciones bajo el rótulo de sagradas o acepciones similares. En efecto, un universalismo que aprecie la diversidad en sus máximas expresiones se diferencia claramente de los burdos culturalismos, de los localismos autorreferenciados y de los universalismos asimétricos e injustos.

Las referencias comunes a un universalismo diverso e incluyente se sustentan en promover la libertad de las personas y de los grupos para expresarse, así como para crear y compartir sin fronteras ni restricciones. La libertad como referencia universal, y como sostén insoslayable del pensamiento autónomo, crítico y creativo, se sitúa por encima de toda definición y justificación atinentes a culturas, contextos y circunstancias particulares o encapsuladas en estas.

En tercer lugar, una educación global y local implica abrirse al reconocimiento de que el conocimiento se gesta, desarrolla y comparte en diversidad de culturas y contextos en respuesta a los desafíos que ha enfrentado la humanidad a lo largo de su historia, para reproducirse, desarrollarse y sostenerse. El conocimiento como tal no es patrimonio ni monopolio de una cultura, por más «desarrollada» o «avanzada» que se la defina o se autodefina, así como tampoco puede reducirse a visiones y prácticas hegemónicas de algunas culturas y pueblos en particular.

El posicionamiento y vitalización de los conocimientos locales es clave en varios planos complementarios. Por un lado, tiene que ver con hacer justicia a saberes del mundo que han estado colonizados, minimizados y subvalorizados en su relevancia a la luz del propósito de ampliar, profundizar y sustentar diversidad de perspectivas sobre temas que hacen a la humanidad en su conjunto. Por otro lado, los conocimientos locales en diálogo propositivo con otros tipos de conocimientos pueden desempeñar un rol clave en buscar precisamente respuestas comunes a temas de la humanidad que no se pueden encarar únicamente desde visiones y prácticas localistas.

En cuarto lugar, una educación global y local requiere de propuestas curriculares y pedagógicas que redefinan el para qué, el qué, el cómo, el dónde y el cuándo de educar, aprender y evaluar de cara a sentar las bases culturales, políticas, sociales y económicas de la sostenibilidad de las sociedades a presente y futuro y a la luz de entender la interdependencia global como un asunto de supervivencia, bienestar y desarrollo vinculante. Se trata de asumir el desafío de repensar los saberes que son requeridos para formar a las nuevas generaciones en lo que el pensador francés Jacques Attali (2022) define como el nuevo cuádrivio entre arte, ciencia, ecología y ética, así como en los valores (respeto a sí y a la vida, empatía, altruismo, el placer de aprender y el amor a la verdad) de una manera mucho más personalizada y conectada con todos los alumnos valorados por igual.

Ante el desafío de buscar respuestas que impliquen repensar la educación y el currículo, la Oficina Internacional de Educación (OIE), que es el instituto de la UNESCO que a escala global se especializa en los temas vinculados al currículo, los aprendizajes y asuntos conexos, propone el concepto de *currículo endógeno* (Opertti, 2021a). Se lo entiende como una

manera posible de redefinir las relaciones entre lo global y lo local, y en particular, de contribuir a transversalizar los conocimientos, las culturas y las afiliaciones locales en las propuestas y desarrollos curriculares y pedagógicos. No se trata de preconizar un currículo localista ni autorreferenciado, sino de entablar diálogos constructivos entre saberes a diversas escalas para formar mejor y más comprensivamente a las nuevas generaciones. La revalorización de los saberes locales no puede quedar circunscripta a reparar injusticias —cuestión totalmente legítima—, sino que puede también implicar animarse a forjar futuros mejores sobre la base de la complementariedad de saberes emanados de diversidad de culturas y credos.

Un renovado diálogo entre saberes requiere de encuentros más horizontales, inclusivos, empáticos y constructivos entre diversidad de *stakeholders* que en general no disponen de espacios para forjar procesos de construcción colectiva sostenibles en el tiempo. Un currículo endógeno se sostendría en actores e instituciones comprometidos y responsabilizados en su desarrollo y gestión, y ya no solamente convocados para participar o para simplemente recabar sus inquietudes y tomar «debida nota».

Un currículo endógeno se podría desarrollar a través de cinco enfoques complementarios: 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 los conocimientos y a la conectividad gratuita en educación requiere del fortalecimiento de la educación como política cultural, social, económica, ciudadana y comunitaria; 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, y 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 a diversidad de credos y afiliaciones, así como más comprensivas y respetuosas de las relaciones mutuamente vinculantes entre los seres humanos y la naturaleza.

Finalmente, el soporte de un currículo endógeno yace en los entendimientos entre sistema político, sociedad civil, ciudadanía y sistema educativo, en torno a un contrato social de amplio y sólido sustento programático (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021), así como en fortalecer los modos de gobernanza y apoyos institucionales y financieros requeridos que contribuyan a efectivizar nuevas maneras de entender el rol de la educación en las vidas individuales y colectivas.

CAPÍTULO III

Sobre debates curriculares, saberes y disciplinas

Sobre la profundidad del debate curricular

La transformación de la educación y de los sistemas educativos parece devenir progresivamente en un asunto universal respaldado por agendas internacionales y nacionales que convergen en la necesidad y perentoriedad de cambios profundos y sistémicos. Incluso las visiones más aspiracionales y optimistas aluden a un movimiento a escala global cimentado en diálogos y construcciones colectivas intergeneracionales, intersectoriales, interinstitucionales, interseccionales, interculturales e intercomunitarias (UNESCO, 2022a; 2022b).

Una de las puntas fundamentales de una renovada construcción en torno a la educación radica en repensar los propósitos de la educación y del currículo, tal como señala el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres (2022), en su declaración de visión con motivo de la Cumbre Transformación de la Educación (Nueva York, 16-17 y 19 de setiembre de 2022) (ONU, 2022a; 2022b). El repienso no puede ni debe hacerse puertas adentro de los sistemas educativos, corriendo el riesgo de reproducir visiones y prácticas autorreferenciadas, sino que debe encararse como un contrato social de amplia base y alcance en la línea de lo señalado en el informe seminal de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*.

En particular, repensar el currículo supone abrigar una visión de conjunto sobre su significado, propósitos, contenidos, alcance e implicancias. En tal sentido, la Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE) identifica seis miradas

interconectadas y complementarias sobre el currículo. Veamos cada una de ellas.

En primer lugar, la perentoriedad de profundizar en miradas sociales del currículo como reflejo y desarrollo del tipo de educación requerida para cimentar y avanzar en los imaginarios sociales que se ambicionan y persiguen. Primariamente el currículo en toda sociedad es una construcción política y de política educativa permeada por consideraciones ideológicas y programáticas. Esto no implica que el currículo sea puro ideologismo o política partidaria o imposición de hegemonías, sino que su construcción se anida en visiones del mundo y de la sociedad donde pueden converger, y es saludable que así sea, multiplicidad de credos, afiliaciones, sensibilidades y enfoques. Resulta clave que la legitimidad y sostenibilidad de las propuestas curriculares se respalde en la búsqueda de mancomunar diversidad de opiniones y posicionamientos.

En segundo lugar, la perentoriedad de profundizar en miradas holísticas del currículo que partan de entender, respetar y valorizar al alumno en su singularidad en tanto persona. Esto implica asumir el complejo desafío de conectar con sentido las áreas, disciplinas y experiencias de aprendizaje que conforman la propuesta curricular con las expectativas y necesidades de apoyo a las aspiraciones, motivaciones, intereses, contextos y circunstancias de cada alumno.

Ciertamente el currículo persigue objetivos y metas de formación que no pueden reducirse a lo que los alumnos puedan aspirar o desear. No obstante lo cual, siempre se debe buscar conectar lo que se aspira a formar con las motivaciones y emociones de los alumnos, dado que, sin su consideración, los aprendizajes carecen de significación y sostenibilidad (Martin, 2020). El vestido o traje a medida curricular de cada alumno, entendido como una estrategia de personalización

de la educación, supone encontrar los puntos de intersección entre lo que se proyecta desde el sistema educativo y la multiplicidad de características y configuraciones de los alumnos en tanto personas.

En tercer lugar, la perentoriedad de profundizar en miradas sistémicas del currículo sustentadas en visualizarlo como un instrumento fundamental de direccionamiento y de concreción programática, así como de sostenibilidad de las políticas educativas. Históricamente uno de los talones de Aquiles de los cambios educativos ha sido la falta de confianza, empatía, entendimiento y diálogo entre las políticas educativas y curriculares o, si se quiere, entre por un lado los tomadores y planificadores de las políticas educativas y por otro los especialistas y desarrolladores curriculares, así como los asesores pedagógicos. La irrelevancia del currículo está muchas veces dada por su ausencia en la mesa de discusión de las políticas educativas ya que no se lo entiende a cabalidad como un sostén fundamental del diseño y desarrollo de estas en visiones de mediano a largo plazo. Difícilmente se puede argumentar y desarrollar una política educativa que no se sustente en ideas fuerza potentes y claras sobre los fundamentos, contenidos y propósitos de la enseñanza y los aprendizajes.

En cuarto lugar, la perentoriedad de profundizar en miradas comprensivas del currículo que den cuenta de ocho dimensiones interconectadas y vinculantes entre sí, a saber:

- I. el currículo prescripto, que se plasma en documentos tales como marcos curriculares, así como en programas y planes de estudio;
- II. el currículo implementado, que se refleja y evidencia en las prácticas de aulas y en lo que sucede a su alrededor;
- III. el currículo negociado, que resulta de las mediaciones e

- interpretaciones de divisiones/unidades —por ejemplo, las relativas a la evaluación de aprendizajes y la formación docente— y de actores —por ejemplo, supervisores/ inspectores y directores de centros educativos— que acaecen entre su prescripción y su concreción en el aula;
- IV. el currículo percibido por los educadores, que, entre otros aspectos, refieren a su cercanía, claridad, relevancia, utilidad y viabilidad;
 - V. el currículo experimentado por los alumnos en términos de su conexión, relevancia y amigabilidad a la luz de sus aspiraciones y expectativas a presente y a futuro;
 - VI. el currículo logrado en términos de resultados de aprendizajes sostenibles y relevantes contemplando la diversidad de áreas de aprendizaje y disciplinas que lo conforman;
 - VII. el currículo oculto, que da cuenta de los supuestos y las valoraciones no escritos que reflejan las mentalidades, así como orientan las decisiones y acciones de las comunidades directivas y docentes de cada centro, y
 - VIII. el currículo olvidado, que se nutre de aquellos temas definidos como transversales a todas las formaciones —por ejemplo, enfoques de género, educación inclusiva, educación para la ciudadanía global o para el desarrollo sostenible— y que son dejados de lado o minimizados en la propia implementación del currículo.

En quinto lugar, la perentoriedad de profundizar en las miradas sobre la diversidad de expectativas y necesidades de los alumnos a la luz de facilitar y asegurar que cada uno de estos pre-ocupa por igual en cuanto a oportunidades, procesos, participación y resultados de aprendizaje. Esencialmente esto implica que el currículo conecte con coherencia y sentido el para qué, el qué, el cómo, el dónde y el cuándo de educar, aprender y evaluar. Ya no tiene mayor sentido separar la construcción y el desarrollo curricular de las didácticas de los diversos apren-

dizajes, así como del repertorio de estrategias pedagógicas requeridas para facilitarle a cada alumno oportunidades reales de aprender. Al igual que el divorcio histórico verificado entre los planificadores de las políticas educativas y los hacedores curriculares, se constata otro entre los especialistas curriculares y los asesores pedagógicos, que termina en una separación artificial y caprichosa entre la discusión de los contenidos y las maneras de enseñarlos, aprenderlos y evaluarlos.

En sexto lugar, la perentoriedad de profundizar en las miradas sobre los educadores, en el entendido de que los docentes apreciados como educadores tienen que ser empoderados en el doble sentido de ser los principales tomadores de decisiones del sistema educativo, en aulas ya sea presenciales, híbridas o virtuales, y de codesarrollar el currículo asumiendo un rol proactivo en cuanto a los qué y cómo de enseñar, aprender y evaluar. Asimismo, el currículo tiene que facilitar oportunidades y procesos para que educadores y alumnos asuman la condición de socios con roles claros, complementarios y delimitados en sus responsabilidades en cuanto a compartir, producir, diseminar, discutir, aplicar y apropiarse de conocimientos.

Las seis miradas curriculares esbozadas —societal, holística, sistémica, comprehensiva, sobre alumnos y educadores— conforman un posible punto de referencia para repensar el currículo tejiendo conexiones entre las agendas pre- y pospandemia (Reimers y Opertti, 2021). Se trata de establecer hilos conductores con sentido entre lo que se venía avanzando antes de la COVID-19 y lo que emerge actualmente con fuerza de cara a transformar decididamente la educación y los sistemas educativos.

A grandes rasgos, la agenda prepandemia daba cuenta de cinco órdenes fundamentales de preocupación: 1) avanzar hacia una formación integral de la persona con foco en los

temas de sostenibilidad, ciudadanía, género, inclusión y convivencia, entre otros relevantes; II) direccionar el currículo hacia los aprendizajes que se entienden fundamentales y base insoslayable de otros tipos de aprendizajes; III) explorar maneras de integrar niveles, ofertas, ambientes, áreas de aprendizaje y disciplinas para hacer más coherentes, fluidos y realizables los aprendizajes; IV) avanzar hacia enfoques por competencias para fortalecer el actuar competente frente a diversidad de desafíos individuales y colectivos que enfrentan los alumnos a presente y futuro, y V) priorizar el aprender a aprender, la integración de perspectivas globales y locales sobre temas candentes y formar en metodologías para incentivar el pensamiento autónomo, la creatividad, el trabajo en equipo y los aprendizajes entre pares, a efectos de responder a los desafíos de la cuarta revolución industrial asociados en gran medida a definir las relaciones de complementariedad entre los humanos y las máquinas de aprendizaje.

Entendemos que la agenda pospandemia que va emergiendo inscripta en una auspiciosa impronta transformacional y progresista tendría como desafío fundamental repensar la educación en su globalidad para enfrentar la disrupción no ya solamente encuadrada en la cuarta revolución industrial, sino en estilos de vida civilizatorios que ponen en severo riesgo la sostenibilidad del planeta. Si efectivamente se tiene como prioridad el bienestar y el desarrollo de las generaciones más jóvenes, se requiere de una educación que sea palanca fundamental para formar mentalidades, visiones y prácticas para futuros que sean a la vez sostenibles, justos, inclusivos, democráticos y pacíficos.

Ciertamente los órdenes de preocupación prepandemia son parte de las respuestas pospandemia que se pueden dar desde la educación a la luz de formar en nuevos modos de relacionamiento entre los humanos y con la naturaleza, así como de redefinir los criterios y

las maneras de producir, consumir, distribuir y compartir asumiendo la finitud del planeta. Ya no se puede seguir formando para una visión de mundo y de planeta sin límites, ni restricciones, ni obligaciones.

Sobre los saberes en educación

Una de las puntas fundamentales del incipiente y prometedor proceso de transformación de la educación y de los sistemas educativos a escala mundial, enmarcado en las iniciativas y desarrollos de la Pre-Cumbre (París, 29-30 junio del 2022) y la Cumbre sobre Transformación de la Educación (Nueva York, 16-17 y 19 de setiembre del 2022) (Guterres, 2022; ONU, 2022; UNESCO, 2022a; 2022b), yace en la urgencia de repensar los propósitos y los contenidos de la educación así como las estrategias y las alianzas requeridas para su gestación, consecución y logro. En efecto, dicho repienso supone hurgar en profundidad en los para qué, qué, dónde, cuándo y cómo de educar, aprender y evaluar, esto es, el currículo, la pedagogía y la docencia, y sus impactos en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Partimos del supuesto de que toda modificación sustantiva de la educación requiere sustentarse en una concepción comprehensiva y plural de los saberes que oriente, sustancie, priorice y secuencie las enseñanzas y los aprendizajes en función de visiones de persona, ciudadanía, sociedad y comunidad plasmadas en un conjunto de orientaciones interconectadas y vinculantes. No hay por así decirlo núcleos de saberes dados y prefijados para «instruir», sino que se requiere de procesos activos de interpretación y mediación que posicionen los saberes seleccionados en atención al tipo de educación que se anhela forjar. Compartimos cuatro órdenes de consideraciones sobre los saberes. En primer lugar, los saberes son claves en contribuir a lo

que el investigador francés en educación Philippe Champy (2023; Champy y Gauthier, 2022) define como la necesidad de formar a los alumnos en los múltiples saberes y códigos que les permitan describir el mundo y los desafíos planetarios que están dispuestos a encarar. Esencialmente los saberes tienen que ayudar a jerarquizar, posicionar y esclarecer las miradas y los enfoques sobre diversidad de temas asumiendo que estos son intrínsecamente complejos, indecifrables a partir de los silos disciplinares y que, esencialmente, requieren de la movilización e integración de saberes plurales e interconectados para entenderlos más acabadamente.

Tal cual señala el pensador universal Edgar Morin (Morin y Adler, 2022), uno de los mayores desafíos que enfrentamos como humanidad, en aras de cimentar una unicidad de pensamiento y acción, yace en cuestionar la relevancia de saberes demasiado parcelados, esotéricos e ininteligibles que obstaculizan la comprensión y conocimiento de los ciudadanos. Alternativamente a la fragmentación, o si se quiere a lo que la periodista y escritora Laura Adler (Morin y Adler, 2022) llama el conocimiento «confiscado» por los expertos y «refugiado» en los laboratorios, Morin alude a la necesidad de avanzar hacia la noción de ciencias plurales, de conectar con sentido las disciplinas a través de visiones más integrales del conocimiento tales como las ciencias de la tierra y la ecología.

En segundo lugar, los saberes tienen que ser entendidos en un sentido dinámico y contestatario, que desencadene conflictos cognitivos saludables y necesarios, y respecto a los cuales cabe siempre preguntarse por su validez, legitimidad y sostenibilidad. Los saberes no hacen a un conjunto de verdades reveladas o de visiones o de prácticas que se han dado por «buenas» sin cuestionamientos. Si, por ejemplo, en la actualidad se está más dispuesto a cuestionar modelos de bienestar

y desarrollo sustentados en los postulados del crecimiento infinito, se trata también de poner entre paréntesis las narrativas, los fundamentos y los desarrollos históricos que ambicionan superar cualquier límite o frontera en cuanto al crecimiento y a la explotación y uso de los recursos naturales.

Philippe Champy nos ilustra con algunos ejemplos los sesgos que puede implicar una visión reduccionista de los saberes. Si los contenidos escolares son encapsulados dentro de estrechos límites geográficos o nacionales, se favorece un sesgo cultural que atenta contra una visión amplia e inclusiva del universalismo. O bien, cuando se establece una jerarquización de las competencias y de los saberes —las categorizaciones entre lo «duro» y «blando», entre lo «fundamental» y «accesorio», o entre lo «curricular» y «extracurricular»— que refleja posiciones de poder o de privilegio en la sociedad, se favorece un sesgo elitista que alimenta la desigualdad y la regresión. La jerarquización de los conocimientos puede ser en gran medida producto de visiones societales en las que lo que más se valora es lo que aparece *ipso facto* como más rentable.

En tercer lugar, la tensión permanente entre pasado, presente y futuro como construcción y desarrollo de las sociedades se refleja en los saberes priorizados y enseñados. Ciertamente la educación cumple un rol insoslayable en socializar a las nuevas generaciones en lo que se define como el patrimonio de una sociedad en sus identidades, tradiciones y saberes, que no debiera implicar, tal cual señala Champy, un patrimonio fijo y congelado. No se trata pues de que los presentes y, menos aún, los futuros reproduzcan una historia de saberes acumulados que bajo determinados supuestos epistemológicos, metodológicos y teóricos contribuyeron a formar generaciones pasadas.

A presente y futuro, se requiere poner en discusión ese conjunto de saberes, no con el ánimo de cancelarlos

o de opacarlos o dejarlos de lado, sino de resignificarlos para que puedan servir a cimentar futuros mejores para las nuevas generaciones. Este debate está bien presente en las discusiones sobre cómo encarar los desafíos educativos en la era pospandémica (Reimers y Opertti, 2011), esto es, si construimos mejor hacia atrás —con relación a la prepandemia— o lo hacemos hacia delante bajo el supuesto de que no hay retorno posible a la prepandemia cuando ya los sistemas educativos no evidenciaban estar aptos para el propósito para el que fueron creados (Gutierrez, 2022).

En cuarto lugar, el conjunto de los saberes tiene que contribuir a forjar una renovada visión universalista de la educación que se sustente en diálogos inclusivos, comprensivos y propositivos entre las dimensiones globales y locales, superando falsas y regresivas dicotomías. No nos podemos quedar empantanados o inmovilizados frente a la confrontación de visiones que solo predicán globalismo o localismo *per se*. En todo caso, es cuestión de interpelar las hegemonías de pensamiento que desconocen historias, culturas y afiliaciones, así como lazos, continuidades, discontinuidades y sinergias entre civilizaciones.

Entendemos que una visión multidimensional e interconectada del universalismo desafía a la educación en varios planos, a saber:

- I. el universalismo de las personas en su singularidad e irreductibilidad, que implica que el punto de partida de toda elaboración educativa radica en el entendimiento de la persona alumna o alumno como un todo que no puede ser dividido y/o categorizado en fragmentos de la índole que sea;
- II. el universalismo de los valores en su esencialidad y complementariedad, que reafirma la visión de que la

educación, se asienta en referencias que hacen al valor y a la dignidad de los seres humanos, que cruzan culturas y afiliaciones y que no pueden ser totalmente relativizadas por el hecho de atender la especificidad de los contextos, o bien por los particularismos autorreferenciados, o bien por trastocar el sentido de valores fundamentales;

- III. el universalismo de los conocimientos en su sustancialidad y diversidad, que supone que la educación busca siempre conectar diferentes tipos de conocimientos, generados y anclados en múltiples ámbitos, y que sirvan al propósito de formar a los alumnos en entender la complejidad de los fenómenos humanos y sus vinculaciones con la naturaleza;
- IV. el universalismo de las realidades en sus construcciones dinámicas y vinculantes, que implica asumir que la educación se sustenta en hechos y realidades que, si bien son evolutivos y controversiales, son referencias ineludibles y tangibles para que los alumnos puedan tomar libremente decisiones fundadas y asumir responsabilidades por ellas, y
- V. el universalismo de la diversidad incluyente y componedora, que fundamenta una educación que entiende la diversidad en sus múltiples expresiones como fuente inagotable para aprender de y convivir con las diferencias y fortalecer la convivencia democrática, así como sostener más y mejores oportunidades de aprendizajes personalizados a medida de las expectativas y necesidades de cada alumno o alumna.

En resumidas cuentas, el abordaje de una visión integral de los saberes parece constituir un aspecto fundamental a la luz de repensar la educación en sus propósitos y contenidos. Entre otras cosas, esto implicaría que los saberes priorizados, enseñados y finalmente aprendidos ayuden a los alumnos a descryptar la complejidad del mundo, cuestionar verdades «consumidas» como dadas acríticamente y avanzar

hacia visiones más fundadas y evolventes de las realidades, a cimentar el futuro leyendo crítica y propositivamente el pasado y el presente, y a apropiarse de una visión genuinamente universalista de la vida en sociedad que no haga caso omiso de los particularismos o lleve a ser rehén de estos.

Sobre imaginarios de sociedad y saberes en educación

Una de las discusiones más complejas y quizás también más esquivas en la educación es la que refiere a los sentidos, contenidos e implicancias de los saberes priorizados, desarrollados y evaluados en las propuestas educativas, curriculares y pedagógicas. Ciertamente se trata de discusiones nutridas de valoraciones ideológicas y programáticas, en que se evidencian coincidencias y divergencias en cuanto a los imaginarios de sociedad y educación, pero que, a la vez, reflejan disímiles posicionamientos sobre la relevancia asignada a un amplio y evolvente repertorio de áreas de aprendizajes y disciplinas que conforman el cerno de la formación.

Frecuentemente las discusiones que pueden ser vistas como acaloradas disputas en torno a concepciones de política educativa pueden más bien reflejar la fuerte incidencia de intereses de naturaleza corporativa asociados básicamente a reductos disciplinares. Se tiende a consolidar visiones de la educación y del currículo reducidas a la transmisión de saberes disciplinares que se independizan, en cierta medida, de los saberes requeridos y demandados por la sociedad en su conjunto y por las generaciones más jóvenes.

A la luz de un escenario mundial marcado crecientemente por la relevancia conferida a la educación como una de las claves insoslayables para cimentar futuros mejores y sostenibles para las nuevas generaciones, es prioritario revisar en profundidad los para qué y qué de la educación. Poner en discusión en qué se va a formar

a presente y a futuro antecede e informa todo orden de preocupación y decisión sobre cuáles podrían ser los enfoques más apropiados para que los saberes se sustenten en efectivas prácticas de aula y en aprendizajes relevantes y sostenibles.

Se requiere de anclajes conceptuales sólidos para que las propuestas metodológicas en torno a cómo enseñar, aprender y evaluar puedan cristalizar e impacten positivamente en los procesos y resultados de los aprendizajes. No se pueden asumir como dados los saberes, sino que estos tienen que ser ponderados en función de los imaginarios de persona y ciudadanía que se aspira a desarrollar. Necesariamente las discusiones y los acuerdos conceptuales anteceden y dan sentido a idear, testear, escalar y evidenciar las maneras más efectivas de comunicarlos y de que sean, asimismo, entendidos y apropiados por los alumnos.

Un camino que entendemos no deseable sería que las transformaciones educativas solo se centren en aspectos atinentes a la institucionalidad, la gobernanza, la gestión, el financiamiento, el gasto y la inversión en educación, y dejen en un plano secundario o subvalorado el abordaje de los temas y contenidos, así como las estrategias y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Si efectivamente se asume que el calibre de las transformaciones educativas tiene esencialmente que ver con repensar los estilos de vida civilizatorios que hagan a las sociedades y al planeta sostenibles, los interrogantes en torno al para qué y en qué formar resultan insoslayables y perentorios.

A la luz de renovar las miradas sobre los saberes, el doctor en Ciencias de la Educación y profesor asociado en la Universidad Paris-Descartes Roger-François Gauthier (2023) plantea, en un documento seminal titulado *Es necesario revolucionar los*

saberes escolares),¹ publicado recientemente por el prestigioso cotidiano francés de ideas AOC, una serie de puntas provocativas sobre la escuela y los saberes. Veamos algunas de estas puntas.

En primer lugar, Gauthier se refiere a lo que implicaría una escuela —denominación genérica para abarcar todo tipo de centro educativo— injusta y elitista que, de alguna forma, les dé la espalda a los saberes que, desde la diversidad de crisoles, afiliaciones y sensibilidades que anidan en la sociedad, se le pueden demandar a la educación. No se trata de que la escuela tome como dado y a tapa cerrada lo que podrían ser listados de demandas de la sociedad, sino más bien de que esté abierta a procesar discusiones y acuerdos que resulten en idas y vueltas permanentes.

En palabras de Gauthier, una escuela injusta, que no ambiciona o que reniega del mandato de democratizar oportunidades de formación para todos los estudiantes por igual es, ante todo, una donde los saberes transmitidos no toman en consideración las necesidades reales de los alumnos, así como de la humanidad entera en un sentido amplio. En gran medida se genera una lógica de autojustificación de los saberes, que es endógena a los sistemas educativos y que los aleja de las necesidades de formación de las generaciones más jóvenes. Se termina obviando o minimizando la relevancia de la pregunta central sobre qué saberes son requeridos para los imaginarios de sociedad y educación que se anhela forjar.

Gauthier se muestra escéptico respecto a las tentativas de cambio que no provienen del seno mismo de los saberes que la escuela enseña. Si las supuestas transformaciones del sistema educativo no «tocan» los saberes, o más bien suponen que estos permanecen más o menos constantes en el tiempo, se corre un alto riesgo de fracaso o de desilusión con los resul-

¹ Traducción propia del original en francés.

tados que se puedan obtener. Mal haríamos en marginar a los saberes en toda construcción de cambios educativos y en suponer que aquellos que se suponen más relevantes serán *ipso facto* movilizados por su funcionalidad con relación al conjunto de competencias que se espera desarrollar en los alumnos. Los saberes anteceden e informan el desarrollo de las competencias.

Asimismo, una escuela injusta puede también implicar una escuela de la fractura o divisionista, al decir de Gauthier, en la medida en que el sistema educativo promueve y legitima ruterios y espacios de formación que segmentan los saberes, lo que, de hecho, implica que algunos alumnos se benefician de saberes del mayor palmo, mientras que otros alumnos, de aquellos entendidos como utilitarios o fundamentales.

La tradicional segmentación de la escuela media en las ramas de secundaria, técnico-profesional y vocacional puede ser un buen ejemplo de la estratificación e inclusive de la segmentación de saberes. Asimismo, la noción de utilidad puede llevar a engaños ya que más que responder únicamente a demandas concretas del mercado laboral, resulta necesario profundizar en el entendimiento de conceptos, referencias e instrumentos fundamentales que puedan ser movilizados y usados de manera versátil para responder a cambios disruptivos en lo que pueda ser entendido útil.

En segundo lugar, Gauthier plantea seis órdenes de rupturas con una visión segmentada y estática de los saberes, que contribuiría a posicionarlos en aras de cimentar futuros más venturosos e inclusivos para las nuevas generaciones.

Una primera ruptura mencionada por Gauthier refiere a que los saberes escolares tendrían que apreciar y dar igual importancia a saberes que reflejan la diversidad de experiencias de la cultura. La propia riqueza del quehacer humano es clave

para sustentar la formación integral y balanceada de las personas, y para responder a la multiplicidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos por igual. Un currículo es más o menos inclusivo en función de sus grados de apertura a diversos conocimientos y formas de expresarlos, así como de evitar jerarquizarlos en función de criterios discrecionales acaso relacionados con la llamada funcionalidad de estos. Gauthier nos llama la atención sobre que la jerarquización y asimetría en la apreciación de los conocimientos, tempranamente establecida en la educación básica por los sistemas educativos, coadyuva a acentuar las jerarquías y a acentuar su reproducción en la sociedad.

Una segunda ruptura tiene que ver con fortalecer los saberes escolares para hacer frente a la explosión de noticias falsas y de teorías conspirativas que ponen en entredicho la noción de verdad y que nos dejan en un escenario peligroso, de fisura democrática, donde todo es relativo y asimétrico en función del poder de influencia de diferentes «mensajeros». Tal cual argumenta Gauthier, resulta clave que la escuela aborde ética y críticamente las cuestiones atinentes a la verdad que refieren a las condiciones propias de su elaboración según los diferentes dominios del saber, el conocimiento y la reflexión sobre los criterios de validez y la familiarización con los sesgos que desnaturalizan fácilmente los razonamientos. En gran medida la valorización de la verdad tiene como uno de sus sustentos la jerarquización de los alumnos como seres libres pensantes y con capacidad efectiva de ejercer el pensamiento autónomo.

La tercera ruptura versa sobre la necesidad de valorizar los saberes de la vida y las competencias para que las generaciones más jóvenes puedan gozar de la vida de acuerdo a sus aspiraciones. Alternativamente a visiones abstractas

y fragmentadas de los conocimientos que no conectan con los sentires y expectativas de los jóvenes, Gauthier pone el acento en saberes que dialogan entre sí, que se relacionan por ejemplo con la salud, la vivienda, la vida cotidiana y la técnica, y que pueden beneficiar a la totalidad de los alumnos. No tendría que olvidarse que las poblaciones infantil, adolescente y joven socialmente más vulnerables no pueden darse el «lujo» de que los conocimientos más centrados en mejorar sus oportunidades y calidad de vida no sean compartidos por la escuela.

La cuarta ruptura pone en discusión la noción elitista de que los saberes están «cerrados» a la acción y que, asimismo, el radio de intervención y la reputación de la escuela tienen que ver con velar e instruir en los conocimientos en su estado «puro». Gauthier asevera que, contrariamente a la idea de enclaustrar, la escuela tiene que redoblar su compromiso con el objetivo de contribuir a formar ciudadanos para una sociedad democrática y que efectivamente tiene que devenir en el primer terreno donde experimentar el compromiso y la vida democrática. Ya sabemos de los peligros que entraña instruir sin formar en los sustentos éticos que orienten la toma de decisiones, los usos de los conocimientos y el ejercicio de las competencias profesionales.

La quinta ruptura nos interroga sobre los impactos de ideologías cientistas y tecnicistas sustentadas en el desarrollo de saberes que pretenden dominar la naturaleza. Gauthier lo ejemplifica en la concepción cartesiana del «hombre maestro y poseedor de la naturaleza». La necesidad de recrear relaciones de armonía entre las personas y la naturaleza conformando un ecosistema lleva a cuestionar una serie de saberes que, asumidos como verdades inmutables, reproducen *modus vivendi* insostenibles a presente y a futuro. La sostenibilidad

como concepto multidimensional es un barómetro clave para seleccionar los saberes.

La sexta y última ruptura planteada por Gauthier resalta el rol de la escuela en contribuir a que las personas y los colectivos puedan vincularse con los otros. Ciertamente esto no implica desvalorizar o renegar de las identidades y de la propia diversidad, que es un activo de cualquier sociedad, sino abrigar visiones inclusivas y componedoras de los saberes que tejan lazos entre culturas y afiliaciones. La valorización de los saberes propios de cada sociedad, que son crecientemente jerarquizados en un mundo poscolonial y de reposicionamiento de lo local y propio, puede hacerse de manera dialogante y complementaria con otros saberes. Ciertamente vivimos en un mundo de interdependencias donde aspiramos a que las relaciones sean más simétricas y justas entre regiones y países de lo que son hoy en día.

En resumidas cuentas, la toma de conciencia y de acción sobre la necesidad de repensar los saberes escolares es clave para fortalecer los cimientos de la democracia y la convivencia, preparar para una vida de oportunidades, promover la inclusión de los diferentes y apreciar la diversidad, fisurar jerarquías sociales regresivas, contribuir a una sociedad de cercanías y alentar la apertura hacia los demás. Transformar la educación implica necesariamente repensar los saberes.

La contribución de las humanidades a la educación y la conexión a las ciencias

Uno de los efectos más significativos de la pandemia de COVID-19 radica en que evidenció y aceleró la discusión sobre la perentoriedad de transformar la educación y los sistemas educativos a partir de redefinir los conceptos, las categorías

y las herramientas sobre los cuales repensar los propósitos y contenidos de la educación.

En particular, nos enfrentamos al desafío de buscar respuestas frente a lo que podemos denominar la vulnerabilidad epistemológica y metodológica de cara a responder a los retos actuales y de reimaginar los futuros que aspiramos forjar. Esto es, las formas y los contenidos a través de los cuales se confiere sentido, se jerarquiza, conecta y estructura el conocimiento, que sirven de sustento para formar a las nuevas generaciones, pueden pecar de irrelevantes y disfuncionales para cimentar futuros mejores. Se podría argumentar que existe un desacople significativo entre la necesidad de asumir la envergadura de la transformación de la educación, los instrumentos de que disponemos para entender su profundidad y complejidad, y las maneras efectivas de concretarla y evidenciarla.

El artículo «El malestar de las humanidades», de autoría del catedrático de teoría de la literatura y literatura comparada en la Universidad de Zaragoza (España) Luis Beltrán Almería (2022), propone y provoca una reflexión punzante y fina sobre el devenir de las humanidades que está, en buena medida, asociada a la necesidad de repensar las bases de conocimientos sobre las cuales se busca formar a las nuevas generaciones. Veamos algunas de las puntas de un debate tan saludable como insoslayable.

En primer lugar, la referencia que hace Almería a lo que el filósofo de la ciencia Thomas Kuhn definía como malestar, esto es, «la fragmentación de la comunidad científica en una serie de colectivos» que en su afán competitivo por la «hegemonía de los espacios académicos» terminan por no responder «a los retos del momento». La fragmentación de saberes de las ciencias experimentales y de las humanidades, generalmente encapsulados en escuelas y corrientes de pensamiento, des-

dibuja y opaca su potencial relevancia para contribuir a la comprensión de temas candentes y complejos que cruzan a la sociedad en su conjunto.

Asimismo, la fragmentación obstaculiza los diálogos y las sinergias entre las ciencias experimentales y las humanidades tanto a su interior como entre ellas, y uno de sus impactos negativos yace en que las nuevas generaciones no pueden acceder y gozar de una formación comprehensiva y balanceada que tenga sentido para su desempeño en la vida en diferentes órdenes. La fragmentación también es alimentada intensamente por propuestas curriculares y pedagógicas que son, en definitiva, la sumatoria de planes y programas de estudios como si, en efecto, se asumiera, *ipso facto*, que las realidades y los fenómenos en estudio pueden ser «entendidos» a partir del trabajo aislado e independiente de cada área de aprendizaje y disciplina.

En segundo lugar, Almería alude a una «gran burbuja en el dominio del pensamiento» que ha implicado que la «ciencia ha seguido su ruta de contacto con la naturaleza», mientras que «las humanidades han desplegado su propio camino, autonomizándose de la naturaleza». Un mundo de aguas separadas entre las ciencias experimentales y las humanidades ha llevado a posturas teóricas y metodológicas fuertemente marcadas por demarcarse unas de otras cuando, en realidad, ambas abordan diferentes aspectos complementarios de las vidas de las personas y de las colectividades en interacción con la naturaleza. Sus objetos de estudio tienen un común denominador en las maneras en que los humanos nos vinculamos con nuestros entornos, que siempre tienen un componente de subjetividad y de posicionamiento propio insoslayable tanto en las ciencias experimentales como en las humanidades.

Por otra parte, las ciencias experimentales y las humani-

dades comparten la necesidad de triangular ideas, enfoques y métodos con la intención de poder lograr visiones comprensivas, afinadas y precisas de los fenómenos en estudio. Los diálogos y los aprendizajes mutuos entre ambas nos permiten salir de los reductos disciplinares, de los monismos metodológicos y de las comunidades académicas autorreferenciadas, para efectivamente priorizar, en el mundo de la academia, el conocer y actuar competentemente frente a desafíos planetarios que nos comprometen como humanidad.

En tercer lugar, Almería asevera que «el rechazo de las humanidades no se funda solo en la escasa rentabilidad, sino que también las humanidades contribuyen a su ruina por su deriva hacia la charlatanería y a la rutina escolar». Tres temas son agendados como relevantes por Almería.

Por un lado, la mención frecuente a que los conocimientos de las humanidades tienen un valor de cambio bajo en el «mercado». Más allá de que se pueda cuestionar la supuesta existencia de una vara de utilidad del conocimiento que se pueda aplicar indiferenciadamente en los dominios del saber en su conjunto, consideramos que la «rentabilidad» del conocimiento de las humanidades yace en que contribuye a que entendamos mejor la complejidad humana. Como señala el pensador universal Edgar Morin (Lecompte, 2023; Morin y Adler, 2022), necesitamos un pensamiento profundo para poder captar la complejidad de los fenómenos que estudiamos.

Almería nos advierte sobre la ingenuidad de pensar que los conocimientos pueden aplicarse de una manera lineal y sin mediaciones a diferentes realidades abstrayéndonos de la condición humana. Por ejemplo, el abordaje de los desafíos que nos planteó la pandemia vista desde las conductas de las personas nos reveló que el conocimiento científico es efectivamente movilizado y usado cuando conecta y empatiza con los valores y las actitudes de las personas y de las comunidades.

Por otro lado, la deriva de las humanidades puede estar asociada a ser crecientemente usada y hasta en cierta medida instrumentalizada y manipulada para «adornar» y/o «justificar» posicionamientos sobre diversidad de temas candentes que no están sustentados en pensamientos refinados y/o evidencias generadas a partir de estudios realizados desde múltiples perspectivas. Los discursos y las retóricas tertulianas recurren reiteradamente a fragmentos o pinceladas de las humanidades que pueden tener un efecto mediático potente e inmediato pero que, en general, no van más allá de lugares comunes o de titulares sin posterior elaboración. La tendencia a opinar sobre todo haciendo «uso» de las humanidades puede llevar a su desprestigio e inoperancia.

Asimismo, la rutina escolar a la que hace mención Almería podría relacionarse con la escasa relevancia que pueden llegar a tener las humanidades en las propuestas y desarrollos curriculares y pedagógicos en la medida en que se las circunscribe a reductos disciplinares sin diálogos con otras áreas de aprendizajes y disciplinas hacia fuera de estos —lo que denomina «el bajo rendimiento intelectual de un modelo académico basado en la especialización y la fragmentación»—. Una de las debilidades mayores de las humanidades parecería residir en la relativa ausencia de visiones potentes sobre la organización y funcionamiento de las sociedades desde miradas comprehensivas, plurales y propositivas.

Un riesgo importante de esta situación es que puede quitar espacios —tiempos y contenidos de instrucción— en los currículos. Sin embargo, la toma de conciencia creciente de la relevancia que pueden tener las humanidades para aspirar a forjar sociedades más sostenibles, inclusivas, democráticas y resilientes podría llevar a reposicionar su rol, no ya agregando asignaturas y contenidos a currículos que están, en gran medida, sobrecargados, sino informando una visión integral de la persona como alumno conectando las humanidades y las ciencias experimentales desde visiones éticas potentes.

En cuarto lugar, Almería asevera que, enfrentada la humanidad al desafío de su sostenibilidad y supervivencia, se tiene que asumir que «el debate sobre su relación con la naturaleza [...] vaya inmediatamente asociado al debate sobre los límites del conocimiento y de la ciencia». Esencialmente esto implica que se requieren nuevas formas de concebir, organizar, validar y democratizar la complejidad e interrelación de los conocimientos para que las nuevas generaciones puedan apropiarse de las referencias y los instrumentales requeridos para encarar desafíos que no surgen de la sola aplicación de conocimientos a diferentes tipos de situaciones.

Ciertamente la complejidad del conocimiento como tal es un común denominador a las ciencias experimentales y las humanidades; que en el caso de estas últimas, tal como señala el historiador McNeill, mencionado por Almería (2022), «la principal fuente de complejidad histórica reside en el hecho que los seres humanos reaccionan tanto al mundo natural como entre sí a través de la mediación de símbolos». La naturaleza es parte inherente e insoslayable de la reflexión de las ciencias humanas y del humanismo en particular como filosofía de vida.

La conciencia global es un fuerte recordatorio de que los humanos nos necesitamos mutuamente para hacer sostenible nuestra vida en el planeta en armonía con la naturaleza. No tenemos escapatoria ni refugio en la indiferencia, el aislamiento y el egoísmo, sino que tenemos que asumir el desafío de integrar con sentido los conocimientos de las ciencias experimentales y de las humanidades para poder asumir responsabilidades y disfrutar de vidas locales que no entren en colisión entre sí y que coadyuven a forjar futuros mejores. La conciencia global requiere, claro está, de aterrizajes locales convocantes y convincentes encuadrados en referencias universales que hacen a la dignidad y la libertad de las personas con independencia de, pero sin olvidar, sus identidades, afiliaciones y culturas.

Sobre la libertad en educación y en el currículo

La libertad como concepto, norma y práctica es dura e injustamente cuestionada desde posicionamientos que, más que anclados en ideologías y en ideas, exteriorizan intolerancia, odio y violencia. Nos parece fundamental reafirmar el valor que tiene promover y resguardar el derecho de las nuevas generaciones a ser libres pensantes y actuantes que se responsabilizan de sus actos. Ciertamente, la libertad constituye una preocupación fundamental en la historia de la educación, pero daría la impresión de que ha ido perdiendo visibilidad e incidencia peligrosamente al vaciarse las políticas y los programas educativos de soportes o referencias filosóficos y doctrinarios. La libertad entendida en el sentido básico que señalaba el sociólogo y filósofo de la historia Raymond Aron (1978), «como acción intencional, que conlleva una elección y que supone para el individuo la posibilidad de hacer o no hacer».

Se vive apremiado por encontrar las «respuestas» a los problemas, crecientemente apoyados en los usos, así como en los abusos de las tecnologías, y se tiende a minimizar todo aquello que implicaría ir más allá de los instrumentos y hasta si se quiere de los recetarios. Lo no visto como directamente aplicable es tildado de lejano, sospechoso, desechable, poco práctico y quizás para otros tiempos futuros donde nos podemos dar el «lujo» de profundizar en los temas. No hay tiempo para detenerse. Como señala Byung-Chul Han (2023), «no tenemos paciencia para una espera en la que algo pueda madurar lentamente».

Nos parece central reposicionar la autonomía intelectual de los alumnos como un eje transversal de formación que antecede e informa toda definición programática sobre el sentido, contenidos y alcance de la educación. En efecto, los sistemas educativos tienen el mandato ético insoslayable de garantizar dicha autonomía en el marco de un clima de res-

peto y apertura al debate, y de contrastes de ideas y enfoques bajo un apego irrestricto y, si se quiere, radical a la pluralidad. La jerarquización de la libertad en la educación, o lo que se podría entender como una educación de raigambre cosmopolita que aprecie y proteja los particularismos tejiendo lazos entre ellos, tiende a promover en los alumnos formas de pensar críticas, constructivas, proactivas y abiertas. Es clave que estos puedan tomar conciencia y asuman posiciones fundadas y calibradas sobre un amplio rango de temas candentes y complejos que afectan sus vidas presentes y futuras.

Una educación en libertad implica ante todo la convicción de y la confianza en 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, y de forjar una humanidad más espiritual y racional. La reivindicación de la libertad nos hace ver cómo la educación ayuda a problematizar 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 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, y los ayuden a cuestionar pensamientos y narrativas hegemónicos y sesgados. No hay efectivamente progresismo en educación en contextos y marcos que restringen la libertad del alumno. Asimismo, una educación en libertad es el cimiento de la conceptualización y el desarrollo de competencias tales como pensamiento crítico, creatividad, resiliencia y empatía. Difícilmente se puede adquirir, por ejemplo, la

competencia de pensamiento crítico si la alumna o el alumno carecen de oportunidades y espacios para acceder a diversidad de perspectivas sobre cualquier tema para poder formarse sus propias opiniones (Operti, 2022).

Lamentablemente la libertad en educación se encuentra cuestionada por la proliferación de culturas, políticas y prácticas que, asentadas en el prohibicionismo y la cancelación, afrontan las libertades y esencialmente son fuente de generación y caldo de cultivo para la expansión de autoritarismos de las más variadas índoles. Mientras que el prohibicionismo impide el abordaje de temas y de enfoques que «atentan» contra lo que se define como principios y valores que se asumen como dados, no discutibles y congelados doctrinariamente, la cancelación implica que las personas y sus pensamientos son condenables y eliminables por entender que van en contra de lo que se entiende como políticamente correcto o definido como deseable sin importar los contextos y las circunstancias en que fueron generados. Ambas posturas convergen en un sentido absolutista de historias «dictaminadas» donde no caben los matices, ni la relatividad, ni la pluralidad, ni menos aún la diversidad.

En ambos casos se abrigan visiones dogmáticas e iliberales que violan flagrantemente el derecho de los alumnos a gozar de un acceso irrestricto a los conocimientos, en los entrecruces delicados entre lo global y local, y a desarrollar competencias personales, interpersonales, sociales y ciudadanas que son claves para actuar proactiva y competente en la vida en sociedad. Tales espacios impuestos de coacción de la libertad se generan tanto desde los poderes públicos, nacionales y locales como desde la sociedad civil y las universidades. Es preocupante constatar que algunos departamentos universitarios, históricamente apreciados como reductos de la libertad y del pensamiento libre, hacen «gala» de un dogmatismo cerril que reniega de todo pensamiento alternativo al que se considera el «correcto».

Como arguye lúcidamente el periodista Martín Caparrós (2023), la libertad se reduce, en la cultura de la cancelación, a lo que podría entenderse como una expresión más sofisticada del prohibicionismo y a que algunos sentencien qué se puede decir o no arrojados bajo la «moral» y la «superioridad» en que ellos mismos o ellas mismas se autoasignan el derecho de definir. En realidad, como sostiene Caparrós, muy poco o nada los distancia de aquellos otros que, aparentemente amparados en la «moral cristiana», consiguen eliminar libros de las bibliotecas públicas so pretexto de que son obscenos o «blasfemos» o «esas cosas».

Veamos algunos ejemplos recientes de prohibicionismos que se generan desde los ámbitos gubernamentales tomando como referencia los informes elaborados por EducationWeek, una organización de noticias independiente que cubre la educación inicial, primaria y media.² Eesha Pendharkar (2023), que es una de las editoras de EducationWeek, alude a que el Consejo de Educación del estado de Florida (Estados Unidos) ha establecido que bajo la ley «Parental rights in education», más conocida como «Don't Say Gay», se prohíbe toda instrucción en clase sobre la identidad de género y la orientación sexual desde la educación inicial hasta el tercer grado de educación primaria. Asimismo, las lecciones para alumnos de grados superiores tendrán que ser ajustadas a la edad y al nivel de desarrollo en conformidad con los estándares educativos del estado. La decisión sobre si es apropiado o no formar en estos temas le corresponde al departamento de educación del estado. Más allá de que la ley no menciona el término *gay* ni a la comunidad LGBTQ+ —abreviación por lesbiana, gay, bisexual, transgénero, *queer* y todos aquellos colectivos que no están reflejados en las siglas anteriores— por su nombre, los legisladores del estado han explicitado su intención de limitar las discusiones sobre la identidad de género y la comunidad LGBTQ+.

² Véase <https://www.edweek.org/>

Esta drástica y regresiva decisión reviste varias connotaciones que pueden observarse en otros casos de similar naturaleza. Por un lado, atenta contra la propia noción y alcance de la diversidad, en sus múltiples dimensiones, entre otras, individuales, culturales, sociales, afiliatorias y de género que se reflejan tanto en alumnos como en educadores, y que son la base insoslayable de un currículo inclusivo que personaliza la educación teniendo en cuenta las identidades y los perfiles propios de cada persona. El desconocimiento o la simple eliminación de la diversidad no solo es violatorio del derecho de las personas a su autodeterminación identitaria, de la naturaleza que sea, sino que también margina a los «diferentes» de poder gozar de oportunidades personalizadas de aprendizaje. Se sabe que un currículo inclusivo, sustentado en diversidad de experiencias de aprendizaje y que incorpora las vivencias y los sentires de cada alumno, coadyuva a expandir y democratizar las oportunidades de aprendizaje (Opertti, 2022).

Por otro lado, la ley de claro tinte prohibitorio intimida al educador y le puede generar, entre otros, sentimientos de incertidumbre, miedo y desconfianza sobre qué puede o no enseñar y sopesar sus consecuencias —por ejemplo, autocensura por miedo a reclamos de administradores y de madres o padres—. Se la puede percibir como una amenaza a los docentes, porque, si se los denuncia o encuentra violando la ley, están expuestos a perder su licencia profesional. Ningún acto educativo saludable y gratificante puede realizarse bajo la amenaza o el miedo o, más genéricamente, bajo la desconfianza.

Otro ejemplo que va en un sentido similar refiere a la teoría crítica de la raza, conocida en inglés como *critical race theory*, ya que, como señala Stephen Sawchuk (2021), una de las editoras de EducationWeek, numerosas legislaturas de estados en Estados Unidos debaten actualmente en torno a prohibir su enseñanza en las aulas. Tal como asevera Sawchuk, la teoría crítica de la raza es un concepto académico que desde hace más

de 40 años argumenta que la raza es una construcción social y que, en particular, el racismo no es meramente el producto de sesgos o prejuicios individuales sino que también está incorporado a los sistemas legales y a las políticas, amparado por estudios que evidencian las relaciones entre el poder político, la organización social y el lenguaje.

Ciertamente la teoría crítica de la raza es un asunto controversial que no tendría que comprenderse, en aras de argumentar en torno a su legitimidad y pertinencia, como la única manera de entender, visibilizar y condenar el racismo impregnado en la sociedad. Si efectivamente se entendiera como lo único «políticamente correcto y aceptable», estaríamos ante un riesgo real de cancelación cultural de otras líneas eventualmente interpretativas que *ipso facto* podrían recibir el mote de racistas o ser percibidas como de segundo orden. Tampoco implica dar por descartada la necesidad de promover y resguardar valores universales que cruzan a diversidad de afiliaciones y credos, que no deberían ser interpretados como reflejos de culturas en particular.

Claramente la teoría crítica de la raza tiene que ser enseñada y discutida como forma de entender y dar cuenta del racismo como fenómeno transversal a la sociedad, promoviendo y amparando que educadores y alumnos puedan ejercer su autonomía de pensamiento contrastando ideas, enfoques y prácticas.

Asimismo, quienes impulsan la prohibición lisa y llana de enseñar dicha teoría aluden, tal cual afirma Sawchuk, a un conjunto de argumentos que entendemos falaces. Por un lado, que el hecho de poner el acento en la explicación del racismo en la sociedad puede exponer a los alumnos a supuestos daños en su autoestima o moral no parece de recibo. No creemos que discutir el racismo lleve implícita la condena a alumnos de raza blanca, sino más bien refiere a un conjunto de mentalidades, estructuras y prácticas que ambientan y

solidifican el racismo y sus impactos regresivos a la luz de imaginarios de sociedad inclusivos y justos.

Por otro lado, se entiende que un currículo que aborda las temáticas vinculadas a través de la teoría crítica de la raza o que profundiza en estrategias de enseñanza que conectan con las culturas y las experiencias de grupos vulnerables descuida la formación en lo que se puede entender como un currículo de excelencia. Como si en realidad la excelencia estuviera reñida con tomar en consideración los contextos y las circunstancias de cada alumno ayudando a los estudiantes a identificar y criticar las causas de la desigualdad social y los impactos que generen en sus propias vidas (Sawchuk, 2023). Se ignoraría que el currículo responde a aspiraciones sociales que surgen de los diálogos y contrastes de opinión entre diversidad de actores educativos y societales. Sawchuk asevera que entre quienes rechazan la noción de un currículo localizado culturalmente se argumenta que abrigar un currículo menos «eurocéntrico» termina por dañar a los alumnos de raza negra o por exponerlos a estándares de menor exigencia respecto a otros perfiles de alumnos.

En definitiva, es prioritario fortalecer la transversalidad de la libertad de educadores y alumnos como la esencia misma de sociedades democráticas que ambicionen futuros mejores para las nuevas generaciones.

CAPÍTULO IV

Sobre sostenibilidad, educación y ciudadanía

Sobre el universalismo y la sostenibilidad

El mundo se enfrenta al desafío impostergable de repensar su sostenibilidad enraizado en visiones glolocales que entrelazan aspectos culturales, identitarios, sociales, políticos, económicos y territoriales, entre otros fundamentales. Ciertamente existe una imperiosa necesidad de contar con marcos de referencia, conceptos e instrumentos compartidos y apropiados que nos ayuden a comprender la sostenibilidad desde la interdependencia, colaboración y solidaridad entre regiones, países y comunidades.

Una de las ideas fuerza que nos parece medular a efectos de profundizar en la conceptualización de la sostenibilidad es el universalismo depurado o descontaminado en lo posible de atribuciones y cualidades que lo asocien hegemónicamente a determinadas culturas, tradiciones y afiliaciones. Si el universalismo se vincula únicamente a lo «bueno y malo» de las mentalidades, culturas y prácticas occidentales, podemos terminar enredados, enfrentados y en juegos suma cero en conflictos civilizatorios, culturales y políticos que hacen más a las dialécticas victimarios y víctimas pasados y presentes que a atreverse a idear futuros convocantes y promisorios para las nuevas generaciones.

Como parte de una reflexión en proceso a diversas escalas globales y locales, proponemos, como ya se ha señalado en el capítulo III, «Sobre debates curriculares, saberes y disciplinas», cinco dimensiones interconectadas para repensar el universalismo, a saber: I) el universalismo de las personas en su singularidad e irreductibilidad; II) el universalismo de los valores en su esencialidad y complementariedad;

III) el universalismo de los conocimientos en su sustancialidad y diversidad; IV) el universalismo de las realidades en sus construcciones dinámicas y vinculantes, y V) el universalismo de la diversidad incluyente y componedora.

En primer lugar, el universalismo de las personas tiene que ver con reconocer dos aspectos complementarios que hacen a la definición de lo humano como tal. Por un lado, asumir lo que el pensador universal Edgar Morin (Morin y Adler, 2022) entiende como *humanologie* (acepción en francés), esto es, que el ser humano es una conjunción indisociable e indivisible de aspectos individuales, biológicos y sociales. Si perdemos, desdibujamos u opacamos a las personas a través de enfoques que fragmentan sus atributos por la vía de compartimentar los conocimientos, no lograremos comprenderlas como tales. Más aún, los hallazgos de las neurociencias sobre los aprendizajes en diálogos con otras ciencias nos permiten entender y evidenciar que cada cerebro, como una expresión esencial de lo humano, es un mosaico de características individuales (Book of the Brain, 2017) que se nutre de la interacción y la retroalimentación permanente con diversidad de entornos y estímulos.

Por otro lado, lo humano tiene que ver con las propias características de las personas, que hacen a su dignidad, valor y respeto *per se*, así como a su libertad, pensamiento y accionar autónomo, que antecede a toda definición identitaria o cultural o de otra índole similar. 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). En efecto, el hecho de que una persona sea blanca o negra o mestiza, o bien hetero-

sexual, homosexual o transgénero —son aquellas que tienen un género diferente del sexo al nacer—, es por cierto un aspecto a tener en cuenta para igualar en oportunidades, compensar desigualdades y erradicar injusticias, pero por sí mismo no puede definir o, menos aún, encapsular los atributos humanos que hacen a la individualidad de cada persona.

En segundo lugar, el universalismo de los valores parte del supuesto de que el mundo no es sostenible si no se comparte un núcleo de valores esenciales que están más allá de los tamices culturales, identitarios, políticos e ideológicos. No se trata de establecer una moral «policiaca» universal, ni de menospreciar la diversidad de culturas y credos como construcciones locales afincadas en contextos y situaciones particulares, sino de apreciar y proteger un conjunto de referencias fundamentales que nos permitan comunicarnos, entendernos y actuar colaborativa y solidariamente en aras de objetivos y metas compartidos que nos comprometen como humanidad.

Asimismo, los valores que hacen a la libertad de las personas y de las comunidades, así como los que hacen a la justicia, la inclusión, la paz y la convivencia, tendrían que desprenderse de sus rotulaciones particularistas asociadas a determinadas culturas y corrientes de pensamiento, para transformarse en atributos de la humanidad sin «padrinos» ni «mandamases». Ciertamente el fortalecimiento de valores universales requiere de entendimientos interculturales justos y sustentados en un multilateralismo proactivo y audaz pivotado por Naciones Unidas.

En tercer lugar, el planeta sería más sostenible si fuéramos capaces de mapear, entender, integrar y usar diversos tipos de conocimientos, que se generan en las sinergias entre lo global y local, para responder a los desafíos que enfrentamos como

humanidad. No es cuestión de contraponer conocimientos, sino de asumir la diversidad epistémica, esto es, reconocer que existen diversos tipos de conocimientos que, producidos desde múltiples entornos y situaciones, pueden contribuir a comprender mejor y a intervenir eficazmente a la luz de desafíos que son esencialmente glolocales.

Asimismo, el universalismo de los conocimientos no solo implica promover la diversidad y convergencia de ideas, enfoques y prácticas, sino abrigar una visión unitaria y potente del conocimiento que nos permita entender los fenómenos en su cabalidad. Morin alude a la complejidad en el sentido de que el análisis de cualquier tema vinculado al ser humano requiere de un pensamiento unitario que necesariamente se nutra del entrecruzamiento de miradas disciplinares. El pensamiento sobre las cuestiones esenciales de la especie humana se edifica sobre miradas de conjunto que tanto abonan la reflexión como la acción.

En cuarto lugar, el universalismo implica el reconocimiento de que existen realidades que son puntos ineludibles de referencia. Esto no implica adscribir a concepciones de realidades inmutables y de verdades últimas que dan cuenta de la «realidad» como dogma, así como tampoco que toda realidad sea un proceso de construcción subjetivo e individual que cambia según las percepciones y las preferencias de las personas y de las comunidades.

El universalismo requiere de anclajes en realidades que son sí dinámicas y evolutivas, y que, a la vez, son asumidas como tales. Quizás un ejemplo nos ayude a visualizarlo. Los enfoques de género son claves para entender la profundidad de la identidad de las personas y facilitar que estas puedan asumirla y desarrollarla en un clima de comprensión, respeto y apoyo de las definiciones que cada una de ellas realiza.

Las visiones que ponen la mirada en el género desde el

reconocimiento de la diversidad humana individual se complementan con otras que reconocen la naturaleza biológica del sexo y sus impactos sobre las propias construcciones de género. De hecho, la alfabetización biológica contribuye a entender mejor las interacciones entre cuerpo, cerebro, mente y espíritu, como ya decía el filósofo holandés Baruch Spinoza (citado por el economista francés Daniel Cohen, 2022), quien argumentaba sobre la relación inseparable entre cuerpo y espíritu. Si efectivamente se reniega de la biología en cualquiera de los sentidos que pueda formar e impactar, los enfoques de género se quedan cortos en entender la complejidad humana y en fortalecer su legitimidad en la sociedad.

En quinto lugar, el universalismo implica apropiarse de una idea amplia de la diversidad —individual, social, cultural, de género, identitaria o de otra índole— en el doble sentido de dar cuenta de las múltiples formas en que se expresan los humanos y de hurgar en los denominadores comunes de la diversidad que promuevan el diálogo y el entendimiento recíproco entre personas y comunidades. La diversidad es incluyente de los más diferentes credos, y a la vez resulta componedora en promover la solidaridad y la cooperación haciendo de las diferencias un factor de encuentro y no de divisionismo entre culturas y afiliaciones.

La diversidad incluyente, como sostén de un genuino universalismo, interpela las visiones que estigmatizan, reniegan e invisibilizan las diversidades, así como aquellas que las dejan a su libre albedrío, enclaustradas en sí mismas y alimentando de hecho la segmentación y guetización. Asimismo, el reconocimiento de la diversidad no supone vaciar a la sociedad de referencias o valores universales a través de los cuales nos podemos sentir identificados y comprometidos en su desarrollo y concreción. Abrigar e inclusive amar la diversidad no se contrapone a pensar y actuar desde el universalismo.

En síntesis, el universalismo necesita repensarse como uno de los cimientos de la sostenibilidad concebida en clave multidimensional y sistémica. Entendemos que el abordaje de los universalismos a partir de una visión que ponga el foco en las personas, los valores, los conocimientos, las realidades y la diversidad puede contribuir a su legitimación como tema de la sociedad en su conjunto, y particularmente como eje transversal de las políticas públicas.

Sobre educación y sostenibilidad

Esencialmente la sostenibilidad implica nuevas maneras de entender y bregar por la vida humana en armonía tensional y dinámica con la naturaleza. No es cuestión solo de encarar los tamaños desafíos de la sostenibilidad asociados al cambio climático y a la biodiversidad, sino también de captar la complejidad de sus dimensiones entrelazadas que hacen a la reproducción y al desarrollo de la especie humana en marcos de convivencia democráticos, justos, inclusivos y pacíficos.

Renovados marcos de convivencia implican imaginarios de sociedad que tengan por finalidad última redefinir los supuestos, las bases y los alcances del bienestar y desarrollo individual y colectivo para cimentar y gozar de sociedades de cercanías múltiples en su interior y entre ellas. En este entendimiento, la educación es una base fundamental e insoslayable para idear y concretar imaginarios de sociedad que apunten a la sostenibilidad en el marco de visiones sistémicas, transformacionales y progresistas acerca de los propósitos y contenidos educativos.

En 2015, los Estados miembros de Naciones Unidas aprobaron 17 objetivos que forman parte de la Agenda 2030³ para el Desarrollo Sostenible (referenciados de ahora

3 Véase <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

en más como ODS). En el marco de esta, se visualiza a la educación como ventana de oportunidades, puerta de entrada, articuladora y sostén de los ODS en su conjunto, a saber: I) la educación contribuye a reducir la pobreza y a aumentar los ingresos (ODS 1; 4; 8); II) la educación contribuye a mejorar la salud de las personas (ODS 2; 3; 6); III) la educación cimienta crecimiento sostenible (ODS 9; 11); IV) la educación suma a la protección del planeta (ODS 7; 12; 13; 14; 15); V) la educación previene la desigualdad y las injusticias (ODS 5; 10; 16), y VI) la educación implica la colaboración y alianzas entre varios actores procedentes de diferentes sectores (ODS 17) (UNESCO et al., 2015).

Se puede por tanto aseverar que el espíritu y la materia de la Agenda 2030 se sustentan en la visión de la educación entendida como política ciudadana, cultural, social, económica y comunitaria articulada alrededor de tres funciones básicas:

- I. bienestar individual y colectivo van de la mano implicando el desarrollo integrado y balanceado de las personas que resulta de la interacción e integración de aspectos volitivos, valóricos, actitudinales, emocionales y cognitivos;
- II. sienta bases fundamentales de conocimientos y competencias que dan cuenta del desarrollo y de los estilos de vida individuales y colectivos en términos de su sostenibilidad política, cultural, social y económica considerados en su conjunto, y
- III. contribuye a desarrollar de manera armónica competencias requeridas para la promoción de los valores de libertad, inclusión, justicia, tolerancia, cohesión, paz y excelencia.

La agenda de sostenibilidad, liderada por el sistema de Naciones Unidas, se inscribe en contextos permeados por la irrupción, desarrollo e impactos de la cuarta revolución industrial. En el campo específico de la educación, dicha revolución pone en jaque las visiones y las prácticas fragmentadas en

saberes disciplinares que resultan crecientemente irrelevantes y disfuncionales para encarar desafíos que implican necesariamente conectar con sentido diversas piezas de conocimiento. Esta fragmentación lleva a disociar los conocimientos, encapsulados en contenidos, de las voluntades, valores, emociones, actitudes y conductas que los sustentan y les dan sentido, así como se amplifica y solidifica a través de los silos que conforman, en general, los niveles, los ambientes de aprendizaje y las ofertas educativas.

Una agenda potente de sostenibilidad tiene que asumir la necesidad de entender la educación en clave de una política pública integral que sea intergeneracional, interinstitucional, intersectorial, interseccional e intercultural, así como también responder a los desafíos que plantea la cuarta revolución industrial en cuanto a fortalecer las competencias y los conocimientos requeridos para asumir la complejidad de los fenómenos humanos y naturales. Esencialmente se trata, como señala la investigadora en ciencias de la educación Nathanaël Wallenhorst (2022), de posicionar en el corazón de la formación de las nuevas generaciones las interrelaciones entre saberes biológicos, geológicos y físicos —conocido en francés como *biogéophysique*— centrados principalmente en el estudio de la tierra y sus ambientes, y los saberes sociopolíticos del Antropoceno —esto es, una nueva época geológica caracterizada por las modificaciones durables de habitabilidad de la tierra— con el objetivo precisamente de transformar la educación.

Refiriéndose a la situación educativa en Francia, Wallenhorst asevera, a título de comentario general, que ningún estudiante al completar el liceo es capaz de elaborar un estado de situación del sistema tierra, o de explicar las interacciones entre el sistema climático, la biósfera y las sociedades. Según la propia Wallenhorst, estos temas figuran poco o nada en los programas de estudio, que de alguna forma no toman

nota de la necesidad de que las nuevas generaciones asuman conciencia de los límites planetarios y los riesgos inherentes al crecimiento económico *per se* sin un direccionamiento hacia fortalecer la sostenibilidad a presente y a futuro.

En tal sentido, el presidente Emmanuelle Macron se refirió, en agosto del 2022, a *la fin de l'abondance* en Francia en el marco del Consejo de Ministros, en el entendido de que «lo que estamos en tren de vivir es del orden de un gran punto de inflexión o de una gran alteración que lo asocia a las alteraciones energéticas, consecuencias directas de la guerra de Ucrania, y al desajuste climático»⁴ (Macron, 2022). Ciertamente este tipo de reflexión de alto nivel político estratégico, matizada con elementos de coyuntura, tendría que ayudar a repensar nuestras maneras de producir, consumir y distribuir, así como a poner la mirada en los bienes globales comunes que son patrimonio de la humanidad y por cuyo desarrollo, resguardo y democratización debemos velar.

La discusión no tendría que conducir a quedar empanzanados entre enfoques procrecimiento o decrecimiento, sino que debería enfocarse en darles contenido sustancial y perspectiva de largo tiempo a entendimientos y visiones sobre la calidad de vida y el bienestar que propendan al logro de sociedades más igualitaristas y justas. Si en realidad los discursos y las prácticas de políticas públicas, así como los análisis económicos y sociales que las permean, se engloban en ponderar el crecimiento como el factor fundamental, aunque lógicamente no el único, que hace al bienestar de las poblaciones y comunidades, estaremos reproduciendo, en gran medida, visiones de mundo que dejan a las generaciones más jóvenes sin un planeta que habitar y gozar, y de cuyo desarrollo y permanencia hacerse responsables.

⁴ Traducción propia.

Tenemos razones para ser optimistas en cuanto a un cambio de paradigma desde la educación. En un contexto promisorio marcado por la Pre-Cumbre (París, 29-30 junio del 2022) y la Cumbre sobre Transformación de la Educación (Nueva York, 16-17 y 19 de setiembre del 2022) (Guterres, 2022; ONU, 2022a; 2022b; UNESCO, 2022a; 2022b), cabe preguntarse sobre los sentidos y los alcances de la transformación que se persigue en diversos contextos y regiones. Si, en efecto, los procesos de transformación de la educación van a asumir el rol insoslayable que la educación tendría que cumplir de cimentar nuevos estilos de vida civilizatorios implicando un reacomodo profundo de la vida humana en armonía tensional y dinámica con la naturaleza. Se trata de generar un nuevo tipo de relacionamiento estético y ético con la naturaleza, como señala la productora y periodista Juliette Volcler (2022).

Cuando se entra en el análisis de los detalles de los procesos de transformación educativa, en aspectos institucionales y principalmente curriculares, pedagógicos y docentes que informan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se observa que seguimos, en general, atrapados en enfoques disciplinares que por sí mismos y sin diálogos inter- y transdisciplinares profundos poco aportan a entender y actuar en la época del Antropoceno.

Las discusiones no debieran girar solo en torno a proteger las identidades autorreferenciadas de niveles, ambientes, ofertas, áreas de aprendizaje o disciplinas, sino también a de qué manera estas pueden servir a entender la complejidad humana a través de mentalidades y pensamientos unitarios como ha venido argumentando, desde hace unas cuantas décadas, el pensador universal Edgar Morin (Lecompte, 2023; Morin y Adler, 2022). Al decir del periodista francés Laurent Testot (2022), urge pensar en conjunto la economía, las sociedades, la geopolítica, los valores, el ambiente y la tecnología, para que efectivamente podamos ambicio-

nar y concretar un mundo pospandémico mejor que el que teníamos en prepandemia.

Los detalles son precisamente aquellos que, reflejados en los planes y programas de estudio, nos pueden embretar en visiones de mundo y de planeta sin brújula y contenidos interrelacionados y vinculantes. Si, por ejemplo, formamos a las nuevas generaciones sin un entendimiento comprehensivo y unitario de STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática, por sus siglas en inglés) en el marco de un enfoque humanístico de fuerte raigambre ética, o formamos en economía sobre los supuestos, las categorías y los instrumentos sustentados en paradigmas que argumentan por el crecimiento así como por un consumo infinito y sin límites.

Avanzar en la transformación de la educación no solo supone establecer iniciativas que puedan entenderse como valiosas, tales como espacios de coordinación y diálogos entre las disciplinas, y/o conferir espacios autónomos de formación a los centros educativos, sino que implica primordialmente una visión de la educación como forjadora de renovados estilos de vida civilizatorios que permeen los espacios de formación a lo largo y ancho de toda la vida desde la infancia hasta la adultez. El rol de un Estado proactivo, generador y garante de oportunidades para todas y todos por igual, que promueva y se haga cargo de liderar un contrato social de amplia base convocando a diversidad de actores e instituciones (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021), es clave para forjar estilos de vida sostenibles.

Sobre educación para el desarrollo sostenible y formación ciudadana

Más allá de las denominaciones de cambio de época, civilizatorio, de paradigma u otras que caracterizan la disrupción multidimensional que vivimos como mundo y planeta, nos

enfrentamos a un punto de inflexión en la historia de la humanidad donde el calibre y la profundidad de las decisiones que tomemos en el corto plazo van a impactar generando o no futuros posibles de coexistencia, bienestar y desarrollo.

Siguiendo con las denominaciones y en particular las vinculadas a la educación, nos referimos crecientemente a tiempos de refundación y de repienso de la educación y de los sistemas educativos en su conjunto a la luz de formar a las nuevas generaciones para futuros mejores y sostenibles donde congenien lo global y lo local como caminos interdependientes, así como necesaria y saludablemente vinculantes. No hay escapatorias ni atajos globalistas ni localistas *per se* que hagan caso omiso o expresen indiferencia o desprecio frente a los diálogos y las construcciones colectivas que cruzan la diversidad de culturas, afiliaciones y tradiciones. Nos necesitamos unos a los otros —la pandemia nos lo recordó y de manera cruda— superando visiones hegemónicas, colonialistas y de universalismos impuestos, así como encierros en defender lo nuestro como lo único relevante, válido y, diríamos, peligrosamente excluyente.

Bajo la impronta de promover diálogos plurales y propositivos intra- e interregionales, involucrando a diversidad de instituciones y de actores, así como de fomentar la producción y diseminación de conocimientos desde perspectivas que abriguen y conecten lo global, nacional y local, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) llevó a cabo en el 2022 el estudio *Explorando la educación para el desarrollo sostenible en Iberoamérica*, que tuvimos el honor de coordinar y que se nutrió del destacado trabajo de los colegas argentinos Ezequiel Gómez Caride, Carla Sabbatini e Ignacio Barrenechea (OEI, 2023). Nos permitimos mencionar dos aspectos, entre otros que derivan de las implicancias del estudio y que pueden contribuir a alimentar la discusión en torno a las sinergias entre la educación para el desarrollo sostenible y la formación ciudadana.

En primer lugar, la progresión en el tiempo que han tenido los conceptos de educación para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial que, de alguna manera, convergen en miradas más sistémicas y transformacionales sobre los desafíos que enfrenta la educación a presente y futuro. Por un lado, la educación para el desarrollo sostenible ha ido mutando desde enfoques orientados a la educación medioambiental y con una mirada puesta esencialmente en cimentar sociedades justas, donde la protección de la naturaleza era un asunto prioritario *per se* que no estaba necesariamente vinculado al relacionamiento entre humanos y con la naturaleza, hacia enfoques que, enmarcados en los 17 objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, liderada por la ONU (2015), ponen el acento en una visión multidimensional de la sostenibilidad. En particular, se enfatiza que para lograr un desarrollo sostenible resulta igualmente importante fomentar tanto la educación para la ciudadanía global como la educación para el desarrollo sostenible (UNESCO et al., 2015).

Se trata pues de advocar, desarrollar y evidenciar que la sostenibilidad engloba dimensiones políticas, sociales, culturales, económicas, identitarias y territoriales que incluyen la dimensión ambiental, así como el cambio climático y la pérdida de biodiversidad, pero que resultan primariamente un reflejo de imaginarios de sociedad de cómo se entiende y sustancia la vida humana. Más aún, la pandemia nos ha permitido profundizar el entendimiento de la interdependencia entre los humanos, con independencia de dónde nos localizamos, quiénes somos y qué hacemos, así como de la necesidad de promover valores de solidaridad y de cooperación entre culturas y credos, tal como señala el documento seminal preparado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) ambientada en el seno de la UNESCO.

Asimismo, la pospandemia nos está mostrando la urgencia de consolidar referencias universales sobre la democra-

cia, los derechos humanos, las libertades y la paz mediante el fortalecimiento de marcos normativos internacionales que impliquen renovados compromisos de los países con la importancia y respeto de valores que se reafirmen como universales sin menospreciar los particularismos. Cabe resaltar la revisión que se está realizando en 2023 de la recomendación de 1974, aprobada por los Estados miembros de la UNESCO, sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (UNESCO, 2023a).

Inversamente, la insostenibilidad, como reflejo de quiebres civilizatorios, ya no es solamente una cuestión de abordar el cambio climático y la pérdida de biodiversidad que de por sí interpelan y cuestionan estilos de vida marcados, entre otras cosas fundamentales, por el crecimiento infinito y desregulado como dogma, sino de definir maneras de convivir y coexistir entre regiones y países en diversidad de contextos y situaciones.

Por otro lado, la educación para la ciudadanía mundial inscrita en el fin último de promover un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que se esperan de un ciudadano global comprometido con un sentido de pertenencia a una humanidad compartida (UNESCO et al., 2015) ha ido mutando. Esto es, desde enfoques que prescribían de manera uniforme el universalismo de valores como rútero para los países a un universalismo que asume e incluye la diversidad de referencias locales dentro de un conjunto de valores que son en sí mismos válidos y que no deben desnaturalizarse o licuarse o relativizarse excesivamente por consideraciones localistas. El concepto pues de un universalismo diverso e incluyente permitiría los diálogos entre culturas y afiliaciones amparados por una visión cosmopolita componedora que acerca y promueve el entendimiento y la cooperación internacionales sobre la base del respeto y la confianza mutuos.

Una educación ciudadana orientada pues a promover valores universales en los que 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 para el desarrollo sostenible. No hay pues sostenibilidad alguna sin formar en un enfoque comprensivo de ciudadanía.

En segundo lugar, el informe de la OEI argumenta en torno a la perentoriedad de repensar el currículo y la pedagogía, esto es, las interconexiones entre el para qué, el qué, el cómo, el dónde y el cuándo educar, aprender y evaluar que permitan formar a las nuevas generaciones en saberes inter- y transdisciplinarios. La conexión e integración con sentido de los conocimientos de las ciencias naturales y humanas, sustentada en consideraciones éticas, es primordial para afrontar preguntas fundamentales sobre el origen y el futuro de la humanidad (por ejemplo, vinculado a la bioinformática, la nanotecnología y la neuroinformática). El sustrato común a todo intento de formar en una visión integral del conocimiento se funda en la libertad y en la autonomía de pensamiento del alumno o la alumna capaz de identificar, movilizar e integrar valores, actitudes, emociones, conocimientos y habilidades con miras a actuar competentemente frente a diversidad de desafíos, esto es, el saber actuar en situación (Jonnaert et al., 2021).

La transversalidad de los saberes emergentes para forjar un mundo sostenible y que se sustenta en formar una ciudadanía glolocal implica repensar los sistemas educativos en sus fines últimos y supone, asimismo, renovadas maneras de educar, aprender y evaluar reconociendo los anclajes locales de toda propuesta, pero, a la vez, remueve barreras nacionales que obstruyen la democratización y la circulación de

conocimientos entre pares y con la sociedad en su conjunto.

La región iberoamericana refleja un mosaico de experiencias y prácticas en orden de implementar propuestas atinentes a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. Se trata de un cuadro diverso de iniciativas que evidencian el compromiso de la región con una agenda de transformaciones educativas. La diversidad está esencialmente marcada por la convocatoria a múltiples actores e instituciones de dentro y fuera del sistema educativo, por su escala y alcance, los modos de intervención en los centros educativos y los grados de adhesión/participación en las propuestas.

Mientras en España parecería que la preocupación por el desarrollo sostenible forma parte de la noción de un ciudadano responsable que conoce los desafíos atinentes a la sostenibilidad y se comporta sensiblemente frente a estos, la educación para el desarrollo sostenible en América Latina, inscripta en una fuerte tradición de educación ambiental, tendría más pregnancia que la educación para la ciudadanía mundial y se haría eco de las cosmovisiones originarias y de resistencia a los discursos globalizadores. Nos parece que ambos posicionamientos se pueden enriquecer mutuamente en aras de que la vitalización de las respuestas locales frente a los desafíos que nos plantea la sostenibilidad, contextualizadas por preocupaciones globales, requiere necesariamente de ciudadanías empoderadas y apoyadas para tomar decisiones en un clima de convivencia, así como de apego a la democracia y al régimen de derecho.

Más allá de los matices al interior de Iberoamérica, es perentorio avanzar en renovados *modus operandi* de los centros educativos que, enmarcados en un contrato social en torno a la educación a escala nacional, permitan a las comunidades educativas locales asumir protagonismo en coagen-

ciar y corresponsabilizarse por una educación que integre sostenibilidad y ciudadanía dentro de marcos universalistas de referencia. Ciertamente un renovado contrato social que congenie lo nacional y local, abierto al mundo y, a la vez, cuidadoso de los contextos y las culturas es una ventana de oportunidades para la región de cara a redefinir las bases de futuros mejores y sostenibles sustentados en una ciudadanía democrática y activa.

CAPÍTULO V

Sobre temas complejos y polémicos

Sobre oportunidades y desigualdades en educación

Uno de los desafíos más perentorios y complejos que enfrentan los sistemas educativos de cara a transformar la educación en su globalidad radica en poder identificar, sopesar e integrar diversidad de ideas, contenidos, enfoques y estrategias que coadyuven a democratizar oportunidades para todos los alumnos, así como a contrarrestar la dureza y crudeza de inequidades y brechas sociales, culturales y educativas. Ya antes de la pandemia se sabía que la desigualdad se cristaliza en los sistemas educativos por la confluencia e interacción de factores y acciones de dentro y fuera de ellos que operan en un sentido mutuamente regresivo.

Una agenda que ambicione transformar la educación no debería repetir senderos ya recorridos consistentes en buscar mitigar y compensar las desigualdades por la vía de acciones principalmente focalizadas en grupos y personas categorizadas como vulnerables y que pueden cobrar una existencia y justificación propia independientemente de objetivos y metas universales que se tendrían que definir para todos los alumnos por igual. Contrariamente a una focalización que separa más que integra en torno a bases y aspiraciones comunes, se advoca por un renovado universalismo de políticas y programas. Esto implicaría poner el foco en reducir, por un lado, las disparidades que impiden la consecución, progresión y completitud de los aprendizajes y, por otro, en apreciar y apuntalar la diversidad, que es un atributo indivisible de cada alumno y que resulta de la interacción de una multiplicidad de aspectos. Universalismo implicaría pues reducir disparidades y potenciar diversidades en marcos compartidos y vinculantes de valores y referencias.

Asimismo, la solidez programática de una agenda transformacional implicaría promover los diálogos entre diferentes perspectivas e ideas que otrora pudieron posicionarse como irreconciliables y arrojadas en ideologías, y que hoy se visualizan complementarias en aras de entender la complejidad de las intersecciones entre cultura, sociedad, política y educación. Una de las maneras posibles de generar nuevas y constructivas conversaciones radica en releer referentes en educación conectando sus ideas y enfoques a la luz de reflejar la democratización de la educación en oportunidades personalizadas de aprendizaje para cada alumno por igual.

En tal sentido, la revista francesa *Sciences Humaines*, en su número de abril de 2023, nos invita a releer tres autoridades de la sociología a escala mundial, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, así como Raymond Boudon, a la luz de la convocante pregunta *De dónde provienen las desigualdades escolares*, cuyo encare sigue siendo clave para forjar imaginarios de sociedad más justos y equitativos, y cimentar futuros mejores y sostenibles.

La socióloga e investigadora en temas en torno a la desigualdad Marie Duru-Bellat asumió el desafío de conectar las ideas de estos ilustres referentes. Sus anotaciones apuntan a que esencialmente Bourdieu y Passeron explican las desigualdades sociales en los centros educativos por los efectos de la herencia cultural, mientras que Boudon considera que estas son el resultado de decisiones individuales procesadas y tomadas en el marco de una sociedad desigual. La mutua influencia, las intersecciones e implicancias de lecturas o bien más sociales, o bien más centradas en la persona son fundamentales para entender la génesis, el desarrollo y la cristalización de las desigualdades. Veamos algunos de los puntos que surgen de la lectura que realiza Duru-Bellat (2023a).

Una primera consideración a tener en cuenta refiere al consabido rol atribuido a los centros educativos en la repro-

ducción, legitimación y consolidación de las desigualdades sociales. Siguiendo el hilo argumental de Bourdieu y Passeron en sus obras seminales, a saber, *Los herederos* (1964) y *La reproducción* (1970), mencionadas por Duru-Bellat, se podría señalar que uno de los nudos centrales de las discusiones sobre equidad e inclusión en educación yace en el *modus operandi* de los centros educativos en orden a reproducir y legitimar las desigualdades sociales más que a contribuir a su transformación o incluso a su atenuación. En tal sentido, Duru-Bellat menciona que los alumnos no solo heredan de sus familias recursos culturales —por ejemplo, libros—, sino también visiones del mundo —por ejemplo, respeto por el saber académico— que los ayudan a prepararse para enfrentar las exigencias que les plantean los centros educativos.

No se trata solo de las posibilidades materiales de acceder al uso y goce de recursos culturales, sino también de la fuerte incidencia de visiones de la sociedad y la educación que, abrigadas por las familias, resultan funcionales y complementarias de las compartidas por los centros educativos. Una mirada de la escuela como reproductora de lo que sucede en su exterior parte del supuesto de que hace caso omiso o, en todo caso, no se le exige ni tiene la intencionalidad de actuar sobre las diferencias de base familiar que podrían estar incidiendo en las oportunidades y los resultados educativos.

Por otra parte, como señala Duru-Bellat, la valoración de que el desempeño de la alumna o el alumno es producto esencialmente de sus méritos personales, sin tener en cuenta que las desigualdades sociales de origen pueden eventualmente devenir e impactar en inequidades en las competencias requeridas para responder a diversidad de desafíos individuales y colectivos, genera controversia. El mérito se sostendría por sí mismo sin que otros factores se consideren en su génesis, desarrollo y concreción.

Tal como arguye el filósofo político Michael Sandel (2020), en su obra seminal *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?*, «lo esencial del ideal meritocrático no es la igualdad, sino la movilidad», que expresa esencialmente que las personas pueden «avanzar o retroceder como consecuencia de su esfuerzo y su talento». Lo que importa desde enfoques meritocráticos yace en igualar en oportunidades para el desarrollo individual de las personas sin necesariamente considerar el escalón donde se encuentran y la distancia que media entre ellas.

Asimismo, Duru-Bellat hace referencia al sociólogo Raymond Boudon, quien, en una obra de referencia, *La desigualdad de oportunidades* (1973), entiende que esencialmente la desigualdad educativa es el resultado de una constelación de comportamientos individuales cuya comprensión es desafiante. Se pone la mirada en los contextos, las situaciones y los atributos que informan las decisiones de cada persona, que dan cuenta de una racionalidad limitada y que resultan en relaciones costo-beneficio propias de cada uno. La autonomía de acción de cada una de ellas, aunque puede ser entendida en términos relativos, es clave para analizar su trayectoria educativa y los logros que obtiene.

A la luz de avanzar en una agenda transformacional de la educación, los enfoques preconizados respectivamente por Bourdieu y Passeron y por Boudon mantienen su vigencia en la medida en que se los entienda complementarios en cuanto a contribuir a dar cuenta de la complejidad y sutileza de las intersecciones entre factores individuales y colectivos en las trayectorias educativas. En gran medida se trata de entender que las personas abordan, procesan y toman decisiones sobre sus aspiraciones educativas inmersas en una constelación de circunstancias y contextos que a la vez que son específicos de cada una, guardan puntos de conexión con las experiencias de otras. Alternativamente a explicaciones totalizantes en

que se corre el riesgo de que la realidad se ajuste, de alguna forma, a las categorías de análisis, se trata, en cambio, de identificar las cadenas de situaciones y acciones que informan las trayectorias educativas de cada alumna y alumno.

Por otra parte, nos enfrentamos a la necesidad de interpelar los modelos lineales de reproducción de la desigualdad social en la educación. Muchas veces la realidad nos sorprende y nos incomodan los marcos de pensamiento y de acción prevalecientes que tienden a encasillarnos en categorías. Duru-Bellat nos ilustra con el caso de Francia, donde se registran un conjunto de tendencias convergentes relativas a la expansión de las oportunidades educativas de las mujeres —a saber, aumento espectacular de los niveles de instrucción desde los años 60, mejor desempeño de las niñas en la educación y la marcada opción que las jóvenes realizan por estudios de larga duración— que no parecen constituir respuestas «alineadas» con las situaciones de inequidad que enfrentan en su desarrollo profesional (por ejemplo, desigualdad salarial respecto a los hombres y menor acceso a puestos directivos). Aparentemente las motivaciones, aspiraciones e intereses de las mujeres pesan igual o más que las condicionantes sociales en cuanto a continuar estudios, lo cual pone en discusión una supuesta traslación lineal de las desigualdades sociales a la educación. La voluntad y las acciones emprendidas por cada persona pueden ser indicativas de discontinuidades en los circuitos de reproducción de la inequidad social en la educación.

Igualmente relevante resulta señalar que, tal cual argumenta el economista Thomas Piketty (2021) en su iluminador libro *Una breve historia de la igualdad*, y con relación a Francia, en ausencia de un sistema adecuado de ingresos o rentas mínimas accesible a los estudiantes, el hecho de seguir una formación larga en educación representa siempre una inversión considerable para las personas de origen modes-

to que no siempre se benefician de la formación inicial, los códigos y las redes que les permitan acceder a determinadas carreras o ramas de especialización.

Asimismo, Duru-Bellat nos comparte otro ejemplo, también referido a Francia, de cómo impactan las decisiones de los padres y las madres en las oportunidades educativas de sus hijos e hijas. Tradicionalmente, la transmisión intergeneracional de recursos culturales tales como libros o visitas a museos —lo que se conoce como afinidades culturales— coadyuvaba al logro de mejores oportunidades y logros educativos. Actualmente no se trataría tanto de recursos culturales *per se*, sino de que las madres y los padres apoyan a sus hijos en el desarrollo de competencias cognitivas y lingüísticas que son una base fundamental para fortalecer sus oportunidades educativas.

Como asevera Duru-Bellat, dotar a sus hijos e hijas de un vocabulario amplio y de hacerlos razonar a través de los juegos y las actividades de estimulación podría contar más o ser, en definitiva, más relevante que visitar museos. Más allá de evitar caer en contraposiciones falsas, queda planteado el interrogante sobre cómo madres y padres pueden ver hoy la herencia familiar más en un sentido instrumental de equipar a sus hijos con las competencias o habilidades y conocimientos que les permitan desempeñarse competentemente en la sociedad que poner más bien el foco en un basamento cultural amplio.

Las implicancias de un abordaje en clave de complementariedad de los enfoques de Bourdieu y Passeron y de Boudon nos permiten entender que las personas no son enteramente el producto de sus contextos, así como tampoco disponen de tal grado de autonomía que las independice sustancialmente de estos. El reposicionamiento del bienestar y desarrollo del alumno como persona inmersa en sus contextos y circunstancias, que abriga diversidad de aspiraciones y que, asimis-

mo, procesa y toma decisiones bajo la confluencia de un sinnúmero de situaciones específicas, es clave para avanzar en una visión afinada de la educación que, lejos de reproducir o incluso compensar desigualdades, se posicione fuerte y decididamente como palanca de igualdad y de justicia social.

Sobre ideas y enfoques por competencias en educación

Los debates actuales sobre la educación a escala global parecen centrarse en la necesidad de tejer visiones de conjunto que otorguen un mayor sentido a los propósitos, contenidos y estrategias educativos. Se observa cierto grado de insatisfacción y hasta, si se quiere, malestar con enfoques educativos que quizás fueron visualizados como la llave de entrada a cambios en educación, pero en definitiva se constata una fuerte brecha entre lo que se aspira y explicita en la declaración de propósitos y los marcos de política, y su concreción en el aula (Opertti, 2021b).

Uno de los enfoques más paradigmáticos en educación, que ha permeado fuertemente los cambios educativos en diferentes regiones, es el que puede englobarse en enfoques por competencias. Como señala la socióloga francesa Marie Duru-Bellat (2023b) en la revista *Sciences Humaines*, si los debates en torno a los «saberes versus las competencias» son recurrentes, es porque nos interrogamos sobre la naturaleza, la ambición y las modalidades de una educación que no se reduce solamente a la transmisión de conocimientos. La búsqueda del sentido de los saberes sigue siendo una cuestión central en los debates y en las construcciones educativas.

La posible revisión de los enfoques no supondría su descrédito como formas saludables y posibles de alinear la propuesta educativa con la necesidad de formar a las nuevas generaciones para enfrentar desafíos de cara a forjar nuevos estilos de vida civilizatorios, sino también abordar sus

dificultades en dar cuenta, por sí mismas, de una visión de conjunto de la educación.

La fuerte insistencia que se hace muchas veces en las competencias como el norte de referencia de la educación la deja en efecto desprovista de las ideas fuerza que le dan sentido. Nos parece que es mejor encuadrar las competencias en un conjunto de ideas fuerza, asumiendo su condición de herramienta, que hacerlas «cargar» con la responsabilidad de sustanciar por sí mismas la propuesta educativa.

A la luz pues de imbricar y transversalizar los enfoques por competencias dentro de una visión educativa potente y vinculante, proponemos diez claves. Veamos cada una de ellas.

En primer lugar, la discusión en torno a que los enfoques por competencias responden esencialmente a ideales y aspiraciones que desde la sociedad impregnan a la educación. Se entiende a las competencias como instrumentos que contribuyen a sustanciar el tipo de educación que se requiere como sustento de la sociedad que se ambiciona.

Veamos, por ejemplo, el caso de la provincia de British Columbia (2023), en Canadá, donde se parte de lo que se denominan las grandes ideas que se visualizan como las generalizaciones, los principios y los conceptos fundamentales que se estructuran para cada área del aprendizaje. Estas ideas responden al ideal perseguido de lo que se define como un ciudadano educado que implica la conjunción de desarrollo intelectual, humano y social, y profesional. Las grandes ideas son el cimiento que permite entender y dar sentido tanto a los conocimientos que se comparten a través del currículo como al desarrollo de las competencias visualizadas como el hacer o el actuar competente.

Por ejemplo, una de las grandes ideas correspondiente al grado educativo 10 —generalmente equivale al primer grado

de la educación media superior—, que permea a todas las áreas de aprendizaje y disciplinas, refiere a que las injusticias históricas y contemporáneas desafían la narrativa y la identidad de Canadá como una sociedad inclusiva y multicultural. Competencias fundamentales incluidas en el currículo de British Columbia tales como comunicación y pensamiento son entendidas como construcciones históricas y sociales que responden precisamente a las grandes ideas.

Otro caso de similar impronta es el currículo de Nueva Zelanda (Ministry of Education, 2023), en el que las grandes ideas refieren a la necesidad de jerarquizar los conocimientos nativos en clave de complementariedad con los no nativos, que tiene por finalidad última contribuir a forjar imaginarios de sociedad poscoloniales. Esta mirada también se constata en diversas regiones de África donde se avanza en la idea fuerza de descolonizar el currículo como forma de resignificar las tradiciones y los conocimientos nativos, así como de ayudar a reescribir las historias (UNESCO, 2023b).

En segundo lugar, la necesidad de contar con una definición relativamente común de lo que se entiende por competencias sin que resulte demasiado prescriptiva o laxa. Entendemos que las competencias son maneras múltiples, complementarias y plurales de identificar, integrar y movilizar con sentido la voluntad personal, valores, actitudes, emociones, conocimientos y capacidades para encarar competentemente diversidad de desafíos individuales y sociales en un mundo crecientemente disruptivo. Las competencias responden a una visión de la persona en su integralidad evitando las falsas separaciones entre, por ejemplo, emociones y conocimientos, o capacidades y conocimientos.

En tercer lugar, las competencias son en función de imaginarios y aspiraciones sociales que se reflejan en la concepción,

desarrollo y concreción de las políticas educativas. En particular, el currículo y la pedagogía, hermanados en articular los para qué, qué, cómo, dónde y cuándo de educar, aprender y evaluar, son lo que da sentido al conjunto de competencias que, asimismo, impregnan las áreas de aprendizaje y disciplinas que conforman la propuesta educativa. Por ejemplo, no se trata solo de promover pensamiento autónomo como una competencia que es común a currículos de diferentes regiones del mundo, sino de darles un sentido y una proyección concreta a la luz de contextos societales y educativos específicos y en el marco de visiones curriculares que se tejen sobre las interdependencias y las sinergias entre las dimensiones globales y locales.

En cuarto lugar, las competencias no presuponen una opción o un sesgo por valoraciones afincadas en la competitividad y el rendimiento que podrían asociarse con determinados modelos y modos de organización de la sociedad y de la economía, sino que responden a un cuadro amplio de valores que pueden movilizarse de diversas maneras para contribuir a responder a desafíos de diferente tenor. Entendemos que las competencias se pueden anclar en una visión inclusiva y componedora de valores en clave de complementariedad. Esto es, que, por ejemplo, libertad y justicia, inclusión y cohesión, equidad y excelencia, competencia y solidaridad no se contraponen, sino que pueden ser movilizadas conjuntamente y tejiendo sinergias entre ellas para que los alumnos estén mejor preparados para actuar autónoma y competentemente frente a múltiples desafíos.

En quinto lugar, la reafirmación de que la autonomía de pensamiento de alumnos y educadores es condición insoslayable para el desarrollo de cualquiera de las competencias incluidas en las propuestas educativas. Un currículo

excesivamente prescriptivo en las estrategias y contenidos puede dejar a los educadores sin márgenes de maniobra para apuntalar la progresión de las competencias en cada alumno de manera personalizada y, en definitiva, terminar «implementando» un currículo que margina las competencias. El tipo de currículo que se escoge es un indicador de los grados de confianza o desconfianza que abrigan los sistemas educativos respecto a educadores y alumnos de ser coagentes en su desarrollo y concreción.

En sexto lugar, el cuestionamiento a visiones del currículo que van apilando competencias a título de orientaciones generales y temas transversales, así como a los planes y programas de estudio fragmentados en disciplinas. La versión *shopping list* de las competencias se traduce muchas veces en fuertes brechas entre lo que se propone y lo que se concreta, que es parte del currículo olvidado, esto es, los temas que nunca llegan al aula aun cuando puedan definirse como prioritarios y transversales en los marcos de política y documentos curriculares. Alternativamente a la agregación de competencias, el desafío yace en integrarlas estableciendo interconexiones vinculantes entre ellas que tengan sentido y orienten a los alumnos. No es la competencia personal sumada a las interpersonales, sociales y ciudadanas, sino asumiendo el todo indivisible que es cada persona y la consideración en conjunto de espíritu, mente, cerebro y cuerpo.

En séptimo lugar, las competencias no pueden concretarse o condensarse en áreas de aprendizaje y disciplina acentuando visiones fragmentadas y disfuncionales de los conocimientos. Precisamente porque el norte de referencia de las competencias radica en el actuar competentemente frente a escalas diversas de desafíos que no vienen empaquetados en disciplinas sino que son motor de pensamiento y acción inter- y

transdisciplinario. Más aún, las competencias jerarquizan la diversidad de áreas y experiencias de aprendizajes incluidas en el currículo, a la luz de su contribución a que el alumno o la alumna puedan actuar competentemente frente a desafíos. La remoción de las fronteras y los silos disciplinares permite calibrar y jerarquizar la pertinencia de diversos tipos de conocimientos, contrariamente a lo que podría entenderse como su desvalorización o desprecio, o su categorización como *extracurricular*.

En octavo lugar, las competencias sustentadas en una visión integral de la formación de la persona son anclas posibles de conexión con la diversidad de expectativas y necesidades que abriga cada alumno-persona. Cada desafío o situación que coadyuva a concretar los enfoques por competencias es una potencial invitación a que el alumno o alumna desarrolle sus propias respuestas. El educador no tiene de antemano un cuadro definitivo de respuestas de los alumnos sino que está abierto a las elaboraciones que ellos puedan idear y concretar. Asimismo, los enfoques por competencias anteponen las progresiones y los ritmos de aprendizaje de cada alumno a la segmentación de los conocimientos por niveles u ofertas educativas. Las competencias progresan de un nivel a otro —por ejemplo, de educación primaria o básica a secundaria—, pero no son «propiedad» o «monopolio» o «reducto» de un nivel en particular.

En noveno lugar, los desafíos planteados en términos de situaciones desafiantes de aprendizaje a los alumnos son la principal fuente de referencia para el desarrollo y la evaluación de los enfoques por competencias. Esto implica que los elementos constitutivos de las competencias tales como los conocimientos y las capacidades son desarrollados, evaluados y evidenciados a la luz de sus contribuciones a responder a

situaciones de aprendizaje. La pertinencia y funcionalidad de los instrumentos de evaluación son en función de su valor agregado para dar cuenta del desarrollo de cada competencia y/o de una combinación de estas.

En décimo lugar, los enfoques por competencias se sustentan en la hermandad ya mencionada entre currículo y pedagogía y sus impactos en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Esencialmente se sustentan en lo que se denomina metodologías activas, que implican que educadores y alumnos son socios con roles y responsabilidades delimitados y complementarios en generar y responder a desafíos aprendiendo unos de otros, sustentados en la confianza mutua y en el diálogo. La rigurosidad metodológica es clave para implementar enfoques activos de enseñanza y de aprendizaje en que los alumnos tienen que conectar y sopesar diversas piezas de conocimiento para responder a la complejidad propia de cada desafío.

Sobre alumnas y alumnos sin etiquetas

Uno de los puntos fuertes y álgidos en educación estriba en hurgar en qué imaginarios y perfiles de alumnos se construyen, desarrollan y evidencian las propuestas educativas. Vale interrogar con un sentido de interpelar aquellas visiones, estrategias y prácticas que asumen la existencia de prototipos de alumnos normales que, de una forma u otra, permitirían vertebrar y sustanciar el tipo de educación que se anhela forjar. Nos preguntamos si lo típicamente definido como normal puede surgir convincentemente de perfiles promedio o esperables de alumnas y alumnos que darían cuenta de una diversidad «controlada» dentro de márgenes entendidos como razonables. Claro está que el rango de lo razonable daría cuenta de las voluntades y capacidades de los sistemas

educativos de responder efectivamente a la diversidad, que es crecientemente multidimensional y compleja.

Cuánto la aspiración de normalizar a alumnas y alumnos para que «encajen» o «se inserten» en la educación puede impactar en que el currículo y la pedagogía, así como los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación resulten ser fuentes más de exclusión que de inclusión de la diversidad de perfiles, contextos, circunstancias y capacidades inherentes a estos. La inclusión en el sentido amplio del término (UNESCO, 2017; UNESCO-OIE, 2022), sustanciado a través de las sinergias entre las estrategias de inclusión social y de educación inclusiva, requiere de entender y abrazar la diversidad sin limitaciones para que efectivamente la educación cobre sentido y relevancia para cada alumno. La amplitud del concepto y de las prácticas en torno a la diversidad no se ancla en perfiles estándares o en búsquedas de alumnos tipo, sino en el reconocimiento de cada alumno como persona que no puede «normalizarse».

Aun cuando se viene avanzando en diferentes regiones del mundo en advocar que la educación inclusiva implica el reconocimiento de que todos y todas somos especiales, sustentado en una educación personalizada a medida de cada alumno, las mentalidades y las prácticas binarias, de diferenciación y categorización entre alumnos normales y desviados de la norma sigue, en muchos casos, prevaleciendo y cuestionando, en los hechos, la aspiración a una educación genuinamente inclusiva. Más aún, cuando aparentemente se contraponen la atención a la diversidad al pensamiento binario, se la suele entender en su conceptualización y alcance como fuera del corpus central de la educación y por medio de la cristalización de vías separadas que pueden llevar a que se asimile la diversidad a alumnos categorizados como con dificultades. En tal sentido, la diversidad es más bien vista como problemas a aislar y resolver que como oportunidades

para potenciar a cada alumno y sus procesos de aprendizaje.

A la luz de estas y otras preocupaciones, la revista francesa *Sciences Humaines* (2023) aborda el tema del infante fuera de la norma bajo el sugestivo interrogante en torno a si es necesario medicalizar las diferencias. Un conjunto de escritos que aportan en el doble sentido de la profundización conceptual y de la generación de evidencias nos ayudan a plantear tres órdenes de preocupaciones que entendemos pueden nutrir la conformación de agendas educativas transformacionales.

En primer lugar, la directora general de *Sciences Humaines*, Héloïse Lhéréte (2023), interpela los enfoques que categorizan las variaciones en las atribuciones y las situaciones de las personas en función del eje dicotómico normal-patológico vinculado esencialmente a enfoques de medicalización de las diferencias. Alternativamente a visiones binarias, Lhéréte argumenta en torno a un continuo a lo largo del cual se identifican las fortalezas y debilidades relativas de las personas, que implica asumir que todos los alumnos tienen que ser apoyados y que, asimismo, pueden apoyarse unos a otros (aprendizajes entre pares).

Estudios recientes en Francia evidencian, por ejemplo, que los disléxicos tienen dificultades con la ortografía, pero, a la vez, desarrollan visiones globales y estratégicas. Con base en la evidencia proporcionada por una serie de estudios, la comunicadora Guillemette Faure (2023) arguye que los disléxicos se destacan por su capacidad de captar las cosas en su conjunto sin pasar por los detalles; o bien que los hiperactivos se destacan por su creatividad. O bien, como señala el comunicador Hugo Albandea (2023), los infantes categorizados con dispraxia —se refiere a «dificultades en la coordinación y el movimiento, la formación del lenguaje, el pensamiento y la percepción»⁵ pueden ser brillantes

⁵ Véase <http://ceril.net/index.php/articulos?id=413>

en otros dominios como, por ejemplo, presentar un alto potencial intelectual. Si en vez de colocar las preguntas en términos de las dificultades, nos preguntáramos con relación a fortalezas y debilidades relativas, seguramente estaríamos en mejores condiciones de apuntalar los potenciales de cada persona.

La definición prescriptiva de las dificultades desde la propia lógica de pensamiento y de funcionamiento de los sistemas educativos puede llevar a dejar de lado las potencialidades de las personas y, más aún, las margina de su consideración en las propuestas educativas. Alternativamente a un enfoque sustentado en tipologías de dificultades y en rúters educativos alineados con estas, quizás sea preferible entender y apreciar a las personas desde su potencialidad de aprender en función de un paradigma que reconozca la variabilidad neurológica de la especie humana, como argumenta Lhéréte.

Se trata de apuntalar la educación sobre el reconocimiento de que cada cerebro humano es un mosaico de características individuales (Book of the Brain, 2017). En efecto, lo que puede entenderse y categorizarse como fuera de la norma por el hecho precisamente de que no existen dos infantes que sean idénticos constituye una de las bases insoslayables para apuntalar y sostener los aprendizajes. Tal como argumenta la investigadora en temas de ciencias Audrey Mazur (2022), «hablamos crecientemente de neurodiversidad: es una manera de reconocer que existen cualidades específicas de cada persona».

En segundo lugar, resulta necesario abordar las implicaciones del sub- y sobrediagnóstico de los infantes. Por un lado, el hecho de no detectar tempranamente los desafíos que enfrentan los alumnos en sus procesos de aprendizaje puede llevar a que ellos sean rotulados, por ejemplo, sin motivación, como personas que no realizan ningún esfuerzo o que no prestan atención. Se descuida o simplemente no se considera

que el funcionamiento del cerebro impacta en los aprendizajes y que, en tal sentido, constituye un aspecto fundamental a tener en cuenta en las propuestas curriculares y pedagógicas de la educación inicial, básica, media y superior, así como en la formación y desarrollo profesional docente. Un claro ejemplo refiere a los impactos que puede tener la no detección precoz de la dislexia. Como asevera la neuropsicóloga Dorothée Leunen, mencionada por Faure (2023), la detección temprana forma parte de los puntos esenciales que pueden facilitar la vida de los disléxicos.

Por otro lado, la tentación de sobrediagnosticar, derivar —a veces de manera expeditiva— y etiquetar a las personas en función de lo que se engloba bajo el amplio y a veces discrecional paraguas de alumnas y alumnos categorizados como con necesidades especiales. Como señala la comunicadora Marion Rousset (2023), se recurre a multiplicidad de acrónimos que dan cuenta de visiones disciplinares fragmentadas que «recortan» a las personas. Tal cual asevera el psiquiatra infantil Louis Vera, mencionado por Rousset, corremos el riesgo de dejar de lado los verdaderos problemas del infante que no son captados por diagnósticos que siguen una lógica de segmentación de necesidades e intervenciones. Muchas veces el resultado es la acumulación de enfoques disciplinares sobre el infante que no coadyuvan a comprender a cabalidad la complejidad inherente a cada ser humano.

La comprensión integral del infante como un todo indivisible tendría que ser el punto de partida de toda intención de detectar desafíos en torno a los aprendizajes. Ciertamente esto implica diálogos fecundos y cruzados entre las ciencias de la educación, la psicología y las neurociencias movidos por la necesidad de entender la complejidad del infante y evitar la proliferación de etiquetas o la recurrencia a monismos explicativos. Como asevera Rousset, quizás resulte perentorio superar los yugos de corrientes como otrora pudo ser el psicoanálisis, con foco

en interpretar las dificultades que presentaban los infantes a la luz de la relación con la madre, o actualmente las neurociencias, que asocian fuertemente los aprendizajes al funcionamiento del cerebro. Se trata más bien de asumir el desafío de triangular e integrar ideas, enfoques, estrategias y evidencias.

En tercer lugar, resulta clave revisitar cómo la hermandad currículo-pedagogía, que versa fundamentalmente sobre cómo se articula la educación en torno a los para qué, qué, cómo, dónde y cuándo de enseñar, aprender y evaluar, enfoca las diferencias. Se señala crecientemente la relevancia de personalizar la educación, potenciada por los usos calibrados y cuidadosos de la inteligencia artificial, en el marco de propuestas educativas que reafirman la naturaleza esencialmente dialógica de las relaciones entre educadores y alumnos y entre pares.

La personalización no implica aislar a los diferentes asimilados a alumnos con dificultades de aprendizaje mediante acciones individualizadas que los alejan de sus pares. Contrariamente a marginar a los diferentes y a las diferencias, la personalización implica reconocer la diversidad de los alumnos en sus múltiples dimensiones que se expresa en que cada uno es diferente por la interacción de un cúmulo de factores. Distinto es entender las diferencias como propias de algunas personas asociadas a un aspecto en particular diagnosticado y priorizado —sean, por ejemplo, dislexia, autismo, dispraxia, hiperactividad o alto potencial intelectual— que asumir que la diversidad de todas las personas es el punto de referencia para encarar las diferencias de contextos, circunstancias, motivaciones, capacidades y conocimientos de los alumnos como oportunidades para potenciar sus aprendizajes.

Uno de los contrastes fundamentales entre ambas miradas radica en que mientras las diferencias acotadas a un universo

de personas con determinados atributos presuponen alumnos normales considerados en función de los grados de acercamiento o alejamiento de un supuesto patrón de normalidad, las diferencias ancladas en el reconocimiento de que todas y todos somos diversos presuponen una educación a medida de cada uno a partir de currículos y pedagogías personalizados.

En síntesis, la transformación de la educación orientada a garantizar oportunidades personalizadas de aprendizaje para cada alumna y alumno por igual requiere de entender a cada uno de ellos y ellas desde su potencialidad estimulada por la diversidad de ambientes y políticas públicas. Crucialmente implica romper con el paradigma que supone que la gran mayoría de las alumnas y los alumnos pueden ser considerados normales. Una educación normalizada atenta contra las oportunidades de aprendizaje del universo de alumnos como tal y, en particular, de aquellos categorizados como vulnerables y con dificultades.

Sobre los aprendizajes socioemocionales

La Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE) es el instituto de la UNESCO especializado en los temas de currículo, aprendizaje y asuntos conexos a escala global. En el momento actual el instituto está abocado a apoyar a países de diferentes regiones del mundo en idear, llevar a cabo, evidenciar y evaluar transformaciones curriculares y pedagógicas como uno de los sustentos claves e insoslayables de repensar la educación en su globalidad. Bajo tal premisa, se trata de promover el debate de ideas y de estrategias en torno a temas que, entendidos como transversales a los diferentes niveles, ofertas y ambientes de aprendizaje, resultan fundamentales para avanzar en visiones más integrales sobre las expectativas, necesidades y oportunidades de formación de las alumnas y los alumnos.

Entre otros temas entendidos como fundamentales, se hace crecientemente mención a los aprendizajes sociales y emocionales, ya que se entiende que las emociones y las cogniciones están inextricablemente vinculadas y que son movilizadas conjuntamente por el alumno inmerso y respondiendo a una constelación de contextos y circunstancias específicos. No es solo cuestión de que las dimensiones sociales y emocionales se consideren factores que sustancian e impactan en los aprendizajes, sino que, ante todo, estas conforman un todo interrelacionado e integrado con los procesos cognitivos.

Por eso es común referirse a la naturaleza emotiva de las cogniciones y a la naturaleza cognitiva de las emociones (Pons et al., 2010). En tal sentido, 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.

Conjuntamente UNESCO-OIE y NISSEM (Networking to Integrate SDG Target 4.7 and SEL skills into Educational Materials, red internacional que tiene por objetivo integrar temas como educación para el desarrollo sostenible y educación para la ciudadanía global, así como competencias sociales y emocionales en los materiales educativos)⁶ organizaron un webinar en 2022 titulado «Fortaleciendo el aprendizaje social y emocional en modos educativos híbridos: construyendo apoyo para estudiantes, escuelas, docentes y familias», con el objetivo de argumentar y evidenciar la relevancia de los enfoques sociales y emocionales en apreciar y sostener al alumno y sus procesos de aprendizaje. La mirada es tanto desde su significación en el plano de las políticas como desde las prácticas, y cómo en diferentes regiones del mundo las

⁶ Véase <https://nissem.org/>

respuestas frente a los desafíos de garantizar aprendizajes durante la COVID-19 han contribuido a un mejor entendimiento y cuidado del bienestar del alumno como condición *sine qua non* para sustanciar y lograr aprendizajes relevantes y sostenibles.

El webinar convocó a un grupo de destacados especialistas internacionales y referentes en el tema que, bajo la coordinación del director de la Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE), Yao Ydo, departieron entusiastamente sobre la relevancia de los aprendizajes sociales y emocionales en los procesos de transformación de la educación que se vienen dando a escala global como resultado de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación celebrada en el marco de Naciones Unidas en setiembre del 2022 (ONU, 2022a; 2022b; UNESCO, 2022a; 2022b).

Al inicio del webinar Ydo hizo referencia a la crisis multidimensional de los aprendizajes que afecta tanto las oportunidades como los procesos y los resultados de los aprendizajes. Por un lado, esta crisis se ha acentuado por los impactos negativos de la COVID-19 en el bienestar y desarrollo integral de los alumnos, así como en la continuidad y completitud de sus aprendizajes. Por otro lado, el amplio y estimulante repertorio de innovaciones que se generaron durante la pandemia para garantizar aprendizajes, que posicionaron el bienestar precisamente del alumno y la alumna como asunto prioritario (Reimers y Opertti, 2021), sienta bases fundamentales a efectos de avanzar hacia visiones más integrales que permitan revisar las prioridades, los contenidos y las progresiones en los aprendizajes.

Sobre la base del conjunto de presentaciones y discusiones realizadas por destacados especialistas en el seno del webinar, hemos identificado seis visiones sobre los aprendizajes sociales y emocionales —conocidos por la sigla en inglés SEL, que refiere a *social and emotional learning*— que entendemos complementarias. Veamos cada una de ellas.

Una primera visión sobre los aprendizajes sociales y emocionales tiene que ver, como señaló el investigador y profesor en educación comparada Aaron Benavot (NISSEM) al inicio del webinar, con su encuadramiento y repienso en lo que define como indicadores de signos de cambios a escala global, a saber:

- I. la mutación de los discursos en educación que en el marco principalmente del sistema de Naciones Unidas y en particular promovidos por la UNESCO se orientan a priorizar los temas en torno a visiones transformacionales que impliquen reimaginar la educación, así como la jerarquización de las temáticas atinentes a educación para el desarrollo sostenible, educación para la paz y los derechos humanos, ciudadanía global, salud y bienestar;
- II. la aceleración de la transformación digital que comprende, entre aspectos medulares, los modos educativos y de aprendizajes híbridos que integran espacios de formación presenciales y en línea, la expansión y el acceso equitativo a recursos educativos digitales y el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje seguros e inclusivos;
- III. repensar los propósitos de la educación, lo que supone tanto garantizar calidad de los resultados de aprendizaje bajo 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;
- IV. la toma de conciencia sobre los fuertes impactos de la COVID-19 con relación a la severidad de las interrupciones en los aprendizajes, la mayor atención a la consideración del alumno como persona, el giro hacia modalidades remotas de instrucción, la exacerbación de las crisis de aprendizaje y de las brechas de inequidad, así como la voluntad de embarcarse en innovaciones más profundas e integrales en los sistemas educativos, y

- V. los llamados a la acción que surgen de la Pre Cumbre (28-30 de junio del 2022, París) (UNESCO 2022a; 2022b) y la Cumbre sobre Transformación de la Educación (16-17 y 19 de setiembre del 2022) (Guterres, 2022; ONU, 2022), en los que claramente se argumenta en torno al rol insoslayable de la educación en cimentar un mundo más justo, inclusivo, sostenible y saludable a través del abordaje, entre otros, de temas vinculados a los aprendizajes fundacionales y transformacionales, la educación verde, la transformación digital, la centralidad del rol de los jóvenes en los procesos de cambio, el empoderamiento de niñas y mujeres, el aseguramiento de la continuidad de los aprendizajes en contextos de crisis y la necesidad de una mayor dotación de recursos a la educación.

Una segunda visión se asienta en abrigar miradas sobre el aprendizaje social y emocional como un concepto paraguas que da cuenta de una amplia variedad de competencias sociales y emocionales tal cual aseveraron los investigadores Reinhard Pekrun (University of Essex y Australian Catholic University), Dave Putwain (Liverpool John Moores University) y Michael Wigelsworth (University of Manchester) durante el webinar.

Por un lado, la evidencia científica permite afirmar, según lo señalado por los investigadores, que el conjunto de las competencias sociales, emocionales y motivacionales son claves en los logros académicos, en influir en las elecciones de carrera y en las trayectorias de vida, en aspectos centrales del desarrollo de la personalidad y de la identidad individual, como también en la salud física y mental. Asimismo, dichas competencias se gestan en las interfaces entre el desarrollo individual de cada alumno y sus múltiples contextos de referencia, lo cual supone que el SEL se extiende mucho más allá de las fronteras de los espacios y de las ofertas de instrucción formal. Una visión

societal, cultural y educativa entrelazada del SEL requiere de un amplio repertorio de estrategias pedagógicas para responder a la diversidad de perfiles y situaciones de los alumnos.

Por otro lado, uno de los mayores desafíos yace en ser sumamente cuidadosos en calibrar los efectos reales de los programas SEL, habida cuenta de su heterogeneidad en términos de sus objetivos, componentes y procedimientos, así como en cuanto a su selección y adaptación. Esto es, los programas SEL no son positivos *per se*, sino que requieren de estrategias a medida, finas conceptual y operativamente, fundadas en la triangulación de perspectivas, estrategias y prácticas, bien documentadas y adecuadamente explicadas a diversidad de *stakeholders* de dentro y fuera del sistema educativo.

Una tercera visión alude a la integración sistémica de SEL en el currículo de manera transversal a niveles educativos, ambientes de aprendizaje y modalidades/ofertas educativas. El punto central de referencia es potenciar los SEL como maneras de apoyar a educadores y alumnos/as en su visualización como personas y a través de procesos mutuamente reforzantes. Los aprendizajes sociales y emocionales se gestan y consolidan en las empatías generadas entre educadores y alumnos/as.

El profesor emérito de la Universidad de Hong Kong Kai-ming Cheng arguye que la preocupación por sostener a los alumnos y asegurar la continuidad de sus aprendizajes durante la pandemia planetaria llevó a experimentos inusuales que en condiciones «normales» no habrían acaecido. De hecho, el mundo se transformó en un laboratorio de experimentación de innovaciones que allanó el camino, entre otras cosas, a la revisión de los roles de educadores y alumnos. En tal sentido, Cheng menciona el aprendizaje autodirigido por los alumnos, así como que los educadores asuman en mayor medida transformarse en diseñadores de aprendizajes, como emergentes de la pandemia.

Parecería que uno de los desafíos fundamentales que enfrentan los sistemas educativos de cara a ampliar las oportunidades de aprendizaje yace en considerar los aspectos sociales y emocionales en modos educativos híbridos y en apoyar mayores interacciones individuales de los educadores con los alumnos. Partiendo del supuesto de que la complementariedad entre presencialidad y virtualidad es una tendencia ineluctable a presente y a futuro, la autonomía del alumno y de sus procesos de aprendizaje forma parte de un abordaje integral del SEL que no se acota en su radio de acción a la presencialidad y a los espacios formales de formación.

Una cuarta visión refiere a potenciar el desarrollo de los SEL en los centros educativos sustentado en las claves de cambio y en las innovaciones disruptivas que adquirieron mayor visibilidad y fuerza durante la pandemia. Cheng menciona seis claves de cambio, a saber: I) educación positiva que pone el foco en el compromiso y las fortalezas individuales para promover los aprendizajes; II) educación del carácter que implica ayudar al estudiante a identificar y regular sus pensamientos, emociones y acciones con el objetivo de preocuparse y ayudar a los otros, así como de contribuir al bienestar de la sociedad en su conjunto; III) la capacidad de identificar y de entender las propias emociones; IV) *mindfulness*; V) comprometerse con la prestación de servicios comunitarios, y VI) el bienestar integral del alumno.

Asimismo, el profesor Maurice Muski (Namibia University of Science and Technology) argumenta en torno a la necesidad de desarrollar ambientes de aprendizaje seguros y que no solo promuevan relaciones positivas dentro de los centros educativos, sino que también comprometan a las familias y a las organizaciones a apoyar el desarrollo social y emocional del alumno. Como ya se ha mencionado, los aspectos sociales y emocionales hacen al entramado entre las

personas inmersas en sus contextos y circunstancias, que van más allá de las intervenciones dentro de los confines de los centros educativos.

Una quinta visión hace referencia a la necesidad de repensar los roles de educadores y alumnos, así como el desarrollo de sus competencias sociales y emocionales, como un todo entrelazado y con el objetivo de fortalecer las empatías intergeneracionales. La investigadora Michelle Guzmán (Inicia Educación Instituto 512, República Dominicana) asevera que primeramente se deben fortalecer las competencias sociales y emocionales en los educadores para que efectivamente puedan acompañar a los alumnos en el desarrollo de competencias a efectos de profundizar en los aprendizajes autónomos en cualquiera de los modos educativos. A tales efectos, los educadores necesitan de herramientas específicas de uso de la información para procesar y tomar decisiones que beneficien el desarrollo integral del alumno.

En similar línea argumental, la profesora Maha Bali (American University in Cairo) enfatiza la necesidad de continuar ampliando las competencias digitales docentes ya que las nuevas tecnologías parecen ser beneficiosas para los aprendizajes. Asimismo, Bali pone en el tapete la perentoriedad de transversalizar en la formación inicial y el desarrollo profesional docente: I) los temas de bienestar social y emocional; II) el diseño universal para el aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés), que es esencialmente una manera útil, flexible, amigable y fácil de responder con eficacia a personas con un amplio rango de preferencias y capacidades, considerando el error como fuente de aprendizaje (Trinity College Dublin, University of Dublin, 2022), y III) la pedagogía informada sobre el trauma que versa sobre el conjunto de enfoques de enseñanza que consideran los impactos más amplios del trauma y los potenciales senderos para la resiliencia (University

of Denver, Office of Teaching and Learning, 2023).

Una sexta visión alude a la potencialidad de los modos educativos híbridos, sustentados en la apropiación de diversas tecnologías y a la luz de fortalecer un abordaje integral de los SEL. Las investigadoras Aakankska Agrawal y Sreehari Ravindranath (Dream A Dream, India) plantean siete recomendaciones para reimaginar el rol del SEL en los modos híbridos, a saber: I) hacer foco en el aprendizaje de la persona en su conjunto; II) apoyar a las jóvenes para que asuman un rol activo en un mundo marcado por la volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (conocido por la sigla en inglés VUCA); III) hacer que los jóvenes se apropien de los aprendizajes; IV) abrigar un entendimiento amplio de lo que significa éxito en la vida; V) entrelazar y comprometerse con múltiples actores; VI) fortalecer el rol del facilitador de una educación altamente personalizada sustentada en una multiplicidad de experiencias de aprendizaje curadas, y VII) promover el trabajo colaborativo en el marco de un ecosistema de aprendizaje.

En resumidas cuentas, los aprendizajes sociales y emocionales (SEL) son condición *sine qua non* de aprendizajes transformacionales relevantes y sostenibles. Un abordaje integral de SEL como palanca de cambio puede sustentarse en seis visiones interconectadas y vinculantes, a saber: su encuadramiento en cambiantes contextos globales y locales sobre las prioridades en educación; abonar en una conceptualización amplia de los SEL que permita abrigar un conjunto entrelazado de competencias que van de la mano; avanzar en transversalizar los SEL en el sistema educativo con base en el desarrollo de alumnos y educadores como personas; potenciar claves de cambios e innovaciones disruptivos que emergieron durante la pandemia y que legitiman enfoques SEL, y posicionar SEL como un sustento clave de los modos educativos híbridos.

Abrazar la diversidad en educación

La diversidad se ha ido transformando más que en un tema de debate y de comprensión de las diferencias, así como también de señalamiento de las cercanías y las coincidencias entre diversas culturas, tradiciones y afiliaciones, en un asunto que irrita, polariza y divide a la sociedad en bandos. Daría la impresión de que el abordaje plural y matizado de la diversidad se evapora ante planteamientos que o bien cancelan al otro por pensar distinto, o bien le atribuyen la intencionalidad de fisurar los cimientos de la sociedad y de sus instituciones de soporte. La diversidad es atacada y hasta diría vilipendiada desde posicionamientos esencialmente ideológicos, negacionistas y corporativos que se autodefinen en las antípodas, pero que, en definitiva, convergen en rechazar al diferente y menoscabar las diferencias y, por sobre todas las cosas, reniegan de la posibilidad de un mundo intercultural empático.

Asumiendo que la diversidad es un tema que esencialmente representa el entrecruce complejo entre los imaginarios sociales y su encarnamiento en visiones y prácticas educativas, compartimos seis puntos para contribuir a su abordaje desde una perspectiva componedora e inclusiva.

En primer lugar, la diversidad no se tendría que tomar como un fenómeno dado en la sociedad, sino que más bien da cuenta de procesos históricos controversiales y delicados que van perfilando diferentes formas de entender la armonía, la inclusión y la cohesión en el seno de esta. Entendemos que la diversidad se construye sobre la base de un reconocimiento extendido de la existencia de referencias, diríamos valores universales, que son precisamente el garante de que las diversidades sean visibles, respetadas y apuntaladas. El universalismo es la base sobre la cual podemos entender y

resguardar la diversidad en su cabalidad y en sus diversas formas de expresión, ya sea individual, cultural, social, de género, identitaria, territorial o de otra índole. La diversidad sin un universalismo garante deviene generalmente en la supervivencia de los más fuertes que se imponen sobre los demás y conduce peligrosamente a sociedades hegemónicas y excluyentes. En tal sentido, se instala una pseudo-«diversidad» de pensamientos, así como de prácticas únicas y autoritarias que contravienen su sentido último como expresión de las diferencias.

En segundo lugar, la diversidad es inherente a la condición humana ya sea en lo individual y/o en las pertenencias a múltiples grupos, colectivos y comunidades. No reconocerla, o bien opacarla, impacta en la inteligencia colectiva de una sociedad ya que supone inhibir el potencial de desarrollo y de excelencia de cada persona. La diversidad es por tanto un atributo nítidamente positivo de una sociedad, que da cuenta de su riqueza, así como de su apertura y tolerancia a comprender las diferencias y a los diferentes, y allana el camino hacia genuinas bases de inclusión. Claro está que la diversidad no opera en un vacío de referencias y apoyaturas ya que requiere contrarrestar las disparidades de diferente orden que impiden que la propia diversidad se pueda apreciar y desarrollar. En efecto, el logro de la inclusión social y educativa implica la conjunción de políticas públicas sólidas y de largo aliento que, a la vez, y de maneras unitarias, mitiguen las disparidades y potencien las diversidades (UNESCO, 2017).

En tercer lugar, la diversidad implica el diálogo entre múltiples perspectivas sobre la base del respeto y de la confianza mutuos. No se puede llevar *in extremis* la diversidad a tal punto que solo vale lo que se siente y percibe sin bases y fundamentos en realidades que podemos tomar como puntos

de referencia para las acciones colectivas e individuales. No somos de la idea de que la diversidad esté dada, pero tampoco entendemos que todo es producto de la construcción de las subjetividades de las personas y grupos sin vasos comunicantes y sin tejer sinergias entre estos.

Por ejemplo, cuando se ideologizan excesivamente los enfoques de género a tal punto de no reconocer la biología de hombres y mujeres más allá de que esta pueda devenir y expresarse de diversas maneras que las sociedades tienen que respetar y abrigar. El rechazo de la biología lleva a polarizar el debate, apoca la agenda feminista, agudiza la confrontación y complejiza el reconocimiento de los derechos de las personas que se identifican como LGBTQ (es decir, lesbiana, gay, bisexual, transgénero y *queer*). La diversidad requiere anclarse en realidades compartibles y aceptadas que, si bien pueden admitir múltiples interpretaciones y enfoques, no se pueden desconocer como tales. Ni todo es dado ni todo es construido.

En cuarto lugar, la diversidad en educación es una de las vías fundamentales para su personalización con foco en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. No se trata solo de atender la diversidad, que tradicionalmente ha sido la manera de entender y en cierta medida de contemplar a los diferentes como los salidos de la «curva normal», sino de abrazarla como el espíritu y la materia del sistema educativo en cuanto a apuntalar el potencial de excelencia de cada alumno. Abrazar la diversidad implica remover los pensamientos y las prácticas binarios de categorización y muchas veces de estigmatización de alumnos o alumnas en especiales o no especiales haciendo caso omiso del todo indivisible que es cada ser humano. El conocimiento en profundidad de cada alumno entendido y respetado como persona es una de las claves fundamentales de una educación equitativa de calidad como soporte de la inclusión.

En quinto lugar, abrazar la diversidad implica también cuestionar la idea de currículos y pedagogías prescriptos y altamente instruccionales que presuponen un perfil de alumno entendido como estándar, que esencialmente se trata de que los educadores transmitan contenidos y los alumnos los reciban. La diversidad interpela a los sistemas educativos a diversificar las maneras de enseñar, aprender y evaluar con el objetivo precisamente de fortalecer procesos que conduzcan a igualar en oportunidades, procesos y resultados.

No es cuestión de adscribir a enfoques educativos que impliquen elegir uno excluyendo a otros, sino de buscar integrarlos para que tengan sentido para los alumnos y conecten con sus motivaciones atendiendo esencialmente a las múltiples vulnerabilidades de cada uno de ellos. El punto de partida de la diversidad no son las ofertas y los espacios educativos, sino el conocimiento de los alumnos en su diversidad de perfiles, expectativas y necesidades en el marco de visiones educativas sólidas, así como de objetivos y metas universales de formación.

A vía de ejemplo, la evidencia aportada por el renombrado especialista francés en neurociencia Stanislas Dehaene (2017; 2018) indica que «leer es desarrollar una conexión eficaz entre la visión de las letras y la codificación de los sonidos del lenguaje». De acuerdo con lo que asevera el propio Dehaene, dicha conexión tiene una incidencia fuerte y positiva en apuntalar las competencias lectoras de las personas y grupos socialmente más vulnerables, lo cual implicaría visitar las prácticas educativas, curriculares y pedagógicas para precisamente atender la diversidad de situaciones y contextos de los alumnos. Tomando como ejemplo el aprendizaje de la lectura, se puede decir que la concreción de la diversidad se sustenta en triangular evidencias derivadas de enfoques, estrategias e intervenciones para lograr esa deseable personalización de la edu-

cación sustanciada en el vestido o traje a medida curricular y pedagógico.

En sexto lugar, abrazar la diversidad significa entender las relaciones de idas y vueltas que resultan del entrecruzamiento de las representaciones, vivencias y prácticas de educadores y alumnos. La diversidad supone empatía intergeneracional ambientada por espacios dentro del currículo, así como su concreción en los centros educativos y en las aulas. Las llamadas competencias socioemocionales pueden potenciarse en espacios de interacción entre educadores y alumnos donde haya la intencionalidad y la voluntad mutuas de conocerse mejor. Por ejemplo, las ingeniosas y variadas respuestas que los educadores idearon y concretaron para sostener al alumno y sus procesos de aprendizaje durante la COVID-19 (Reimers y Opertti, 2021) supusieron conocer a los alumnos en sus identidades virtuales. Es de esperar que la diversidad se amplíe aún más en la medida en que los sistemas educativos vayan transitando hacia modos educativos híbridos en los que se integren espacios formales e informales, presenciales y en línea, para ampliar y democratizar las oportunidades de aprendizaje.

En suma, estos seis apuntes sobre la diversidad —como universalismo incluyente de las diferencias y los diferentes, su carácter esencialmente positivo facilita diálogos respetuosos y aperturistas, fortalece la personalización de la educación, de los currículos y las pedagogías, ambiciona conectar con las motivaciones y vulnerabilidades de los alumnos y advoca por la empatía intergeneracional a través de relaciones de idas y vueltas entre educadores y alumnos— abonan la idea de que se trata de un asunto que cruza a la sociedad en su conjunto. Alternativamente a la polarización entre enfoques con vocación de cancelarse y excluirse mutuamente, se requiere de alta y fina capacidad de escucha, así como de amplitud de

mirada y determinación para que abracemos la diversidad en educación anclada en la intersección trabajosa y evolvente entre valores universales y su más amplia y plural consideración respetando y celebrando los particularismos.

Sobre tiempos y contenidos de aprendizajes

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con el apoyo del Ministerio de Educación de Portugal, organizaron un diálogo regional de política titulado «Reinventando el aula: Extensión de la jornada escolar en América Latina y el Caribe», en junio del 2023 en Lisboa. El evento congregó a ministras y ministros de Educación de la región y otros altos jerarcas de nivel nacional y local, así como a especialistas de organismos intergubernamentales, universidades y sociedad civil (OEI y BID, 2023).

El análisis de la experiencia de Portugal *Escola a Tempo Inteiro* (escuelas primarias) constituyó el eje estructurador y punto de referencia de sesudos y constructivos intercambios entre los participantes sobre el posicionamiento y las implicaciones de la extensión de la jornada escolar. Algunas de las notas salientes de la experiencia en curso en Portugal se podrían resumir en, por lo menos, nueve atributos.

En primer lugar, una voluntad clara, expresada en políticas públicas concebidas en clave de largo aliento en torno a que la educación puede efectivamente contribuir a imaginar e idear futuros mejores, así como a cimentar ciudadanía democrática, inclusión y justicia social mediante la sustanciación de más y mejores aprendizajes ejemplificada en la consigna optimista y convocante «se puede».

En segundo lugar, la visualización de la extensión del tiempo

escolar como un abanico de oportunidades para desarrollar diversidad de experiencias complementarias de aprendizaje que coadyuven a la formación integral de los alumnos en diálogos abiertos con las comunidades y las familias y bajo el precepto de que todo en educación empieza por entender, respetar y apuntalar a las personas.

En tercer lugar, la combinación virtuosa de un marco nacional ministerial que orienta, codesarrolla, da seguimiento y coevalúa y un enfoque territorial que se asienta en la flexibilidad y en la integración de los espacios de educación formal, no formal e informal, para localizar la propuesta educativa y pedagógica mediante el agrupamiento de escuelas primarias que funcionan bajo una conducción unitaria común y donde se promueve la colaboración entre estas en aras de lograr una educación inclusiva de calidad.

En cuarto lugar, la integración con sentido de enfoques e intervenciones educativas, sociales, comunitarias y familiares en una jornada escolar extendida que combina aprendizajes fundamentales y transformacionales con la promoción del juego como eje transversal de formación y con sustento profesional, la participación de las familias en actividades planificadas dentro de la propia jornada escolar y un amplio repertorio de oportunidades de aprender en cuestiones vinculadas a los intereses de los alumnos y a la vida comunitaria a través principalmente del espacio denominado de enriquecimiento curricular.

En quinto lugar, un marcado énfasis en promover redes de espacios lúdicos y de actividades al aire libre como ámbitos de educación no formal —por ejemplo, bibliotecas recreativas— que se sustentan en el trabajo estable de un equipo de *brincadores* —tradicionalmente conocidos como *playwor-*

kers— integrado por profesionales de las áreas de animación y tiempo libre, actividad física y educación, que se orienta a garantizar el derecho de los alumnos y las comunidades a participar y jugar, y que coadyuva al desarrollo integrado de las competencias sociales, afectivas y cognitivas.

En sexto lugar, una noción amplia de educación inclusiva que implica asumir que en ambientes colectivos y colaborativos de aprendizaje que habilitan, asimismo, espacios personalizados de formación se responde mejor a las necesidades de cada alumna y alumno, así como se potencian las empatías y los aprendizajes entre pares con diversas capacidades y desafíos en torno a los aprendizajes.

En séptimo lugar, el involucramiento de diversidad de instituciones y actores que, considerados amigos y amigas del agrupamiento de escuelas primarias, apoyan la diversidad de actividades que se realizan a efectos de enriquecer el currículo e involucrar a las familias. Entre otras, se incluyen instituciones culturales recreativas, asociaciones deportivas, empresas, escuelas de música, instituciones de educación y formación e institutos de lenguas.

En octavo lugar, el planteamiento de metas progresivas que aspiran a fortalecer una visión integral de la educación y de los aprendizajes, así como la vinculación de los centros educativos con las familias y las comunidades. Por ejemplo, la Municipalidad de Cascais (Brito, 2023), que es uno de los emblemas de esta experiencia iniciada en 2018, se propone actualmente, entre otros objetivos fundamentales, fortalecer la libertad expresiva y creativa de alumnas y alumnos en ambientes lúdicos; privilegiar el uso de los recursos deportivos, culturales, lúdicos y sociales de la comunidad, como también priorizar las metodologías participativas y de organización pedagógica de talleres

temáticos enmarcadas en el proyecto educativo del agrupamiento de escuelas primarias.

En noveno lugar, la aportación de evidencia de que la extensión de la jornada escolar, avalada por los estudios realizados por la Facultad de Motricidad Humana de la Universidad de Lisboa, contribuye, entre otras cosas, a la reducción de los conflictos y de los problemas de comportamiento, a fortalecer la autonomía y el sentido de responsabilidad de los alumnos, a una mayor utilización de los espacios exteriores y a propiciar mayores niveles de apertura de las escuelas a las comunidades (Brito, 2023).

La innovación Escola a Tempo Inteiro nos brinda elementos de referencia acerca de cómo visualizar la extensión de la jornada escolar en una región latinoamericana marcada fuertemente por la debilidad de los aprendizajes entendidos como fundamentales y las brechas inaceptables de inequidad social, así como su agravamiento a partir de la pandemia (BM et al., 2022a; 2022b). No se trata en modo alguno de imitar modelos o de seguir recetarios, sino principalmente de entender la necesidad de abrigar un enfoque integral y transformacional sobre la educación que dé sentido a medidas que no se pueden reducir a más de lo mismo en más tiempo, o a adicionar espacios y actividades que no están vinculados a lo que puede entenderse como el currículo prescripto fundamental.

Un primer elemento de referencia tendría que ver con cómo la extensión de la jornada puede dejar de ser vista solamente como condición, insumo o recurso que apoya los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para devenir en un motor de transformación de las oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje para todos los alumnos por igual. La extensión del tiempo es una manera

potente y personalizada de apuntalar los aprendizajes de cada alumno, en función de sus involucramientos, ritmos, desarrollos y resultados, y, a la vez, de reforzar espacios de interacción y de aprendizajes entre pares.

Asimismo, los tiempos de instrucción se potencian en marcos curriculares y pedagógicos híbridos, esto es, donde se pueden idear múltiples combinaciones de presencialidad y virtualidad haciendo un uso complementario y expandido de las instituciones, espacios y recursos de la educación formal, no formal e informal. La hibridación de las jornadas y de los tiempos de instrucción puede contribuir a fortalecer las empatías, así como el trabajo colaborativo y solidario entre los centros educativos, las familias y las comunidades, y contribuir a idear y testear renovadas maneras de educar, aprender y evaluar. Ciertamente las tecnologías, sin distinción entre «viejas y nuevas», pueden contribuir a democratizar el acceso a conocimientos e información, bajo el precepto de que la conectividad gratuita en educación es un bien común global.

Un segundo elemento alude a que la extensión de la jornada puede constituir uno de los factores desencadenantes de una nueva generación de políticas públicas en educación que articulen cinco roles esenciales y complementarios, a saber: I) la educación como política social que asume el desafío de generar nuevas condiciones que hagan posibles más y mejores aprendizajes para el universo de alumnos y alumnas; II) la educación como política económica asentada en la excelencia de los recursos humanos para afrontar los desafíos de un mundo y planeta crecientemente disruptivos; III) la educación como política cultural que acerca a comunidades, ciudadanos y personas y les permite compartir valores y referencias universales sin descuidar los propios de cada contexto; IV) la educación como política ciudadana que coadyuve a la apropiación de los derechos humanos, la democracia y la

libertad como modo de vida, y V) la educación como política comunitaria que haga realidad visiones de la educación como formación a lo largo y ancho de toda la vida, que engloba a personas de diferentes edades.

Un tercer elemento pone en el tapete la potencialidad de un círculo virtuoso entre los tiempos y la integralidad de los aprendizajes. Esto es, que la ampliación de la jornada escolar bajo modos híbridos puede contribuir a desarrollar diversidad de experiencias que, a la vez de poner el foco en los aprendizajes fundacionales y transformacionales, contribuyan a la formación integral de la persona atendiendo a las inextricables relaciones entre cogniciones y emociones (Pons et al., 2010).

Asimismo, un mayor tiempo puede implicar mayores posibilidades de que se concreten 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 (mencionado por Opertti, 2019b, en referencia a Dehaene et al., 2018).

Por otra parte, la expansión del tiempo permite entender y responder más efectivamente a las expectativas y necesidades de aprendizaje de cada alumno o alumna por igual, así como a sus ritmos personales. En efecto, la gestión de tiempos de aprendizaje personalizados y colectivos puede contribuir a fortalecer la solidez, unicidad, progresividad y fluidez de los aprendizajes entre y más allá de niveles, ambientes, ofertas, áreas de conocimiento y disciplinas.

También mayores tiempos de aprendizaje pueden beneficiarse de los usos de la inteligencia artificial para que ayude a educadores y alumnos a personalizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el entendido de que su rol es de soporte adecuadamente direccionado por la inteligencia humana en cuanto a las finalidades, conteni-

dos y usos educativos. La inteligencia artificial generativa puede ayudar a que educadores y alumnos colaboren en los roles de productores, usuarios, discutidores y aplicadores de conocimientos que actúan competentemente frente a temas complejos y desafíos disruptivos.

En definitiva, la extensión de la jornada escolar puede constituir una ventana de oportunidades para repensar la educación en su globalidad y especificidad, así como para avanzar en modelos de gobernanza, curriculares, pedagógicos, docentes y comunitarios que les permitan a los centros educativos desarrollar más y mejores aprendizajes para todos los alumnos por igual.

Sobre ChatGPT: oportunidad para repensar la educación

La creciente penetración y uso de la inteligencia artificial en educación ayuda en gran medida a poner aún más en el tapete la necesidad de encarar decididamente la transformación de la educación en sus fundamentos, propósitos, contenidos y estrategias. Ya no se trata solamente de discutir sobre la transversalidad de las tecnologías en educación bajo una acepción plural e inclusiva, ni solo de avanzar —cuestión que es esencial y está pendiente— en garantizar el derecho a la conectividad gratuita en educación y el pleno acceso a dispositivos, plataformas, recursos y materiales como bienes comunes globales asegurados por el rol indelegable, garante y estratégico del Estado (Dubai Cares, 2021a; UNESCO, 2022a; 2022b).

Estamos inmersos en un escenario donde las propias creaciones de la inteligencia humana a través de la inteligencia artificial llevan a repensar el sentido último de la educación ya que se trata, en definitiva, de reafirmar su valor agregado, y en particular el de los educadores como los principales agentes que orientan, idean, facilitan, enlazan y apoyan a cada

alumno a efectos de desarrollar y lograr aprendizajes relevantes y sostenibles en el tiempo. No creemos en modo alguno que en educación la inteligencia humana pueda ser sustituida por la inteligencia artificial porque llevaría a presuponer que existen respuestas personalizadas estandarizadas y unitarias para los diversos interrogantes que plantean los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación con independencia —o haciendo abstracción o minimizando— de las voluntades, los valores, las actitudes, las emociones, las cogniciones y las habilidades que mueven a educadores y alumnos en cada acto educativo. No tendrían mayor sentido y relevancia las interacciones humanas ya que la comunicación con una máquina de aprendizaje nos «daría» todas las respuestas sin necesidad de pensar y conectar con los demás. Sencillamente el mundo dejaría de ser humano en su esencia y futuros.

Tomamos como punto de partida la definición sobre ChatGPT que los especialistas en educación Alejandro Morduchowicz y Juan Manuel Suasnábar (2023) plantean en el blog *Enfoque Educación* de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Se define como «un programa computacional basado en lo que conocemos como Inteligencia Artificial (IA)». «Una IA es un sistema de algoritmos capaz de realizar tareas que regularmente requieren inteligencia humana; en particular porque son tareas que necesitan procesar lenguaje, reconocer patrones, aprender y tomar decisiones». «Al ingresar a su página basta formular una inquietud —la que se les ocurra— y de inmediato brindará una respuesta». «Puede ser sobre datos, reflexiones o la actualidad, no hay límite». «Al ser un modelo pre-entrenado, se puede adaptar a tareas específicas» (Morduchowicz y Suasnábar, 2023).

Dos artículos publicados en el diario francés *Le Monde*, escritos por el pedagogo Philippe Meirieu (2023) y por la profesora de filosofía Marie Grand (2023), contribuyen a una

discusión profunda e interpelante sobre el sentido y uso de ChatGPT. Partimos del supuesto de que hurgar en su análisis es una formidable ventana de oportunidades para repensar la educación. Identificamos inicialmente cinco perspectivas sobre cómo visualizamos ChatGPT en el entendido de que se está en un proceso de intensa experimentación a escala mundial y que su abordaje suscita sentimientos, enfoques y resultados encontrados.

Una primera perspectiva que denominaríamos prohibicionista se enfoca en generar barreras y poner severas restricciones al uso del ChatGPT por los alumnos ya que se presupone que el instrumento va a realizar la tarea demandada por el educador. Se le atribuye tal grado de omnipotencia que sería capaz de borrar todo rastro humano en, por ejemplo, elaborar un ensayo, responder a una serie de preguntas o expresarse sobre un tema. Llegaríamos al grado de «perfección» en que la inteligencia artificial sustituye a la inteligencia humana aun a sabiendas de que las máquinas se basan en el «trabajo de seres humanos reales», tal como señala el escritor y especialista en temas tecnológicos Evgeny Morozov (2023).

Asimismo, esta valoración desmedida del poder de la inteligencia artificial supondría como contrapartida el descrédito del rol y las competencias del educador para saber diferenciar respuestas estandarizadas que no corresponden a ningún alumno en particular de las respuestas singulares que en determinados contextos y situaciones y con diversos grados de compromiso y conocimiento cada alumno pueda desarrollar.

Una segunda perspectiva que calificaríamos como consumista sería que tanto los alumnos como los educadores hacen un uso permanente, acrítico y hasta diríamos excesivo del

instrumento, bajo la presunción, o bien de que facilita y alivia sus respectivas tareas, o bien de que permite concentrarse en lo que se entienda esencial. Tal cual señala la profesora Grand, nos privaría de la parte más accesible de pensar, pero nos deja la más difícil de hacerlo, que es reflexionar y apropiarse del conocimiento. Siguiendo el hilo argumental de Grand, parecería que nos convertimos en autómatas capaces de producir efectos inteligentes que nos asemejan a las máquinas y que nos bloquean en la búsqueda de respuestas profundas al encontrar las respuestas inmediatas y «saldadas».

Una tercera perspectiva que tildaríamos de funcional, se basaría en la idea de que ChatGPT es una herramienta potente que sirve para ampliar y fortalecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Como dice el pedagogo Meirieu, los educadores usan el instrumento como base para ver cómo se generan diferentes respuestas contrastando las proporcionadas por ChatGPT con aquellas brindadas, por ejemplo, por los manuales o enciclopedias, o para identificar los deslizamientos semánticos del instrumento que pueden inducir a equivocaciones ya que el texto puede perder objetividad, exactitud y hasta, diríamos, relevancia.

Asimismo, como señala también Meirieu, ChatGPT puede ayudar a repensar el sentido de la evaluación confiéndoles mayor relevancia a la creatividad y a la expresión personal. En todo caso, lejos de un uso rutinario y estandarizado, el instrumento puede coadyuvar a personalizar la educación y motivar al alumno a producciones propias en base a su utilización. En esta misma dirección, el profesor de filosofía Jaime Nubiola (2023) asevera que «las máquinas que contestan a nuestras preguntas pueden ayudarnos mucho a pensar, a sopesar las diferentes opiniones, a valorar los datos disponibles, a calibrar los pros y contras, a tomar decisiones más fundamentadas».

Una cuarta perspectiva que podríamos llamar dialógica entiende que el ChatGPT rompe con el sustento insoslayable de la educación, que son, como claramente aseveran Grand y Meirieu, las idas y vueltas entre educadores y alumnos que no son predecibles ni comprendidas ni captadas ni contenidas por ningún instrumento de inteligencia artificial. Como dice Grand, el educador genera una conversación a través de la cual hace emerger la necesidad de una pregunta en el entendido de que ninguna respuesta agota la pregunta. En todo caso la acumulación de respuestas que se dan sobre un tema son las referencias sobre las cuales el alumno puede idear sus propias respuestas. En efecto, las relaciones alumno-educador tienen un componente de subjetividad que, como asevera Marchel Gauchet (2002), «es esa relación subjetiva al saber que hace en realidad la eficacia de la enseñanza».

Asimismo, Meirieu asevera que ChatGPT «logra colmar el deseo de saber y matar el deseo de aprender». Al mismo tiempo que nos permite acceder a un saber inmediato que nos ahorra tiempo en buscar y nos proporciona respuestas condensadas y objetivas, nos «enquista» el pensamiento ya que nos puede eximir de preguntar, cuestionar y profundizar. Nos podemos quedar satisfechos en la superficie del saber —quizás en una zona de confort cognitivo— sin entrar en el fondo de los temas, o bien sin estimular la curiosidad de hacerlo.

En la línea de lo que arguye Meirieu, el rol del educador tendrá que repensarse para ya no solo centrarse en colmar de saberes a los alumnos en situaciones de franca desigualdad respecto a la inmediatez y capacidad de conectar e integrar conocimientos de ChatGPT, sino para generar el gusto y, diríamos, la pasión por aprender. No se trata de un saber dado como objetivo y cierto sin ser interpelado, sino de provocar en los alumnos la búsqueda de un saber dinámico, abierto a la polémica y marcado, como asevera Meirieu, por la precisión, la justeza y la verdad.

Asimismo, Morozov (2023) pone el acento en la ahistoricidad de las máquinas ya que estas «no pueden tener un sentido (no un mero conocimiento) del pasado, el presente y el futuro». Por otra parte, el mismo Morozov interpela la visión más bien unidimensional de la inteligencia y del pensamiento en que se basaría ChatGPT, sustentada en el reconocimiento de patrones (pensamiento estadístico) y en la separación de las cogniciones de las emociones.

Una quinta perspectiva que catalogamos de libertaria nos lleva a interrogar sobre si los instrumentos de inteligencia artificial, sujetos a una alta manipulación por los humanos, pueden servir para fomentar el pensamiento autónomo y libre. Como señala Meirieu, se trata de asumir el desafío de desbloquear el espíritu de los alumnos, para que puedan ejercer la libertad en descifrar los temas, analizarlos en su complejidad y tomar posiciones fundadas sobre ellos. Ningún instrumento de inteligencia artificial, por más complementario y amigable que sea de los humanos, puede hacer abstracción de la libertad de las personas y de sus decisiones en lo individual y colectivo.

El sentido libertario tiene también que ver con la necesidad imperiosa de formar nuevas generaciones de seres pensantes que interpelen al mundo adulto y de bregar por la coparticipación y responsabilidad intergeneracional en cimentar futuros mejores. Sin desconocer su relevancia y funcionalidad, no creemos que los saberes empaquetados y facilitados en su acceso y uso sean la clave fundamental para encarar temas de sostenibilidad planetaria que ya no solo son una amenaza sino que configuran realidades terribles que penalizan severamente a los más vulnerables.

El pensar tiene que ver con los usos y la apropiación del lenguaje humano, que es «el sistema operativo de la cultura humana», como aseveran Yuval Harari, Tristan Harris y

Aza Raskin (2023). Como ellos mismos señalan, «la IA tiene la capacidad de hackear y manipular el sistema operativo de la civilización», que es precisamente el lenguaje, así como el reconocimiento y goce de su riqueza, sutileza y complejidad.

Necesitamos de una educación en todos los niveles, formas de administración, ofertas y espacios de aprendizaje que coadyuve a elevar la inteligencia colectiva, así como la calidad de vida y de pensamiento de las sociedades, y que opte por la hendidura de los temas más que por su solo reporte. Crucialmente necesitamos invertir masivamente en apuntalar la inteligencia viva de los educadores, como señala Grand.

En una dirección similar, Georges Nahon (2023), antiguo director del Centro de Innovación de Orange en San Francisco, afirma que una nueva competencia crítica, requerida a presente y a futuro, podría ser la capacidad de saber hablarle eficientemente a la inteligencia artificial. Se refiere a *prompt engineering*, que implica desarrollar competencias sólidas para dialogar combinando disciplinas —lingüística, psicología, historia del arte, seguridad informática y filosofía— que contribuyan a comprender el aprendizaje profundo que subyace a los modelos de inteligencia artificial.

En resumidas cuentas, las cinco perspectivas esbozadas sobre maneras posibles de encarar el análisis de ChatGPT —prohibicionista, consumista, funcional, dialógica y libertaria— son una invitación a un debate necesario sobre la potenciación de las inteligencias humanas que otorga un mayor sentido y rumbo al instrumental de la inteligencia artificial en educación. Nos da la impresión de que una combinación de las perspectivas funcional, dialógica y libertaria puede constituir una formidable oportunidad para repensar la educación y transversalizar la inteligencia artificial en su condición esencialmente de soporte del bienestar y la sostenibilidad humana.

Tomándoles el pulso a las tecnologías en educación

Según se señala en su página web,⁷ «el Informe GEM es un informe con independencia editorial, albergado y publicado por la UNESCO» que desde el 2002 y mandatado por sus Estados miembros supervisa e informa sobre: I) «el progreso de la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con especial referencia al marco de seguimiento del ODS 4», y II) «la aplicación de estrategias nacionales e internacionales para ayudar a que todos los socios pertinentes rindan cuentas de sus compromisos, como parte del proceso general de seguimiento y revisión de los ODS».

Uruguay tuvo el enorme honor de oficiar de anfitrión del lanzamiento del *Informe GEM 2023: Tecnología en la educación* (UNESCO, 2023c). Fue la primera vez que se realizó el lanzamiento de un informe GEM en América Latina. Ciertamente Uruguay cumplió con creces, dando muestras de compromiso, solvencia y capacidad para albergar tan trascendental e iluminador evento coorganizado por la UNESCO, la Fundación Ceibal y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Sin ningún ánimo exhaustivo, destacamos seis atributos del informe: posiciona la discusión sobre tecnologías en educación al nivel insoslayable de la política educativa; matiza oportunidades y evidencias; tensiona debates y dilemas; alimenta discusiones imposterables; transparenta visiones y resultados, y hurga en señalar omisiones, reduccionismos y cortoplacismos en el abordaje del tema.⁸

Entre otras maneras posibles de encarar el análisis del informe, nos permitimos señalar ocho varas para contribuir a visualizar cómo las tecnologías y en particular la inteligencia artificial (IA) pueden servir de referencia, soporte e ins-

⁷ Véase <https://www.unesco.org/gem-report/es/about-us>

⁸ Véase <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>

trumental de la educación a la luz de cimentar futuros mejores, sostenibles, democráticos, justos, inclusivos y pacíficos para las nuevas generaciones, así como contribuir a forjar un renovado orden civilizatorio que despeje dudas o, más bien, alimente esperanzas sobre la supervivencia y el desarrollo de la especie humana.

En primer lugar, la vara política, que implica la necesidad de un *upgrade* de la política y de la política pública como construcción plural, colectiva, profunda y disputada de la educación como vía privilegiada de transformación de las vidas individuales y colectivas. Bajo una política jerarquizada en su esencia, se trata de asumir la transformación digital en su globalidad potenciada por las tecnologías digitales y la IA generativa como posibles palancas de democratización de las oportunidades de aprendizajes de todos los alumnos y todas las alumnas por igual. Podemos en efecto aspirar e inspirar a que las tecnologías puedan cumplir un rol igualador de oportunidades si efectivamente existe la voluntad política de imaginarlo y concretarlo, así como de usarlas para fines altruistas como es el caso de los «enormes beneficios de la robótica en la medicina, la ciencia, la exploración espacial, la seguridad en industrias y servicios», como asevera la escritora Verónica Klingenberg (2023).

En segundo lugar, la vara democrática e inclusiva, que supone fortalecer la integración de las competencias personales, interpersonales, sociales y ciudadanas orientadas a afianzar la democracia como *modus* de vida y de convivencia, con acento en promover la libertad del alumno y la alumna, su pensamiento autónomo, crítico y creativo, y de disponer de los antídotos necesarios frente a los abusos, manipulaciones, discriminaciones y odios generados por los usos espurios de la IA.

Bajo esta vara, resulta clave transversalizar la formación en la alfabetización mediática e informacional en alumnos y alumnas, como también en los educadores, como procesos concatenados que, orientados en el sentido de fortalecer la libertad y la democracia, supongan, asimismo, el reconocimiento y el análisis de realidades y verdades más allá de las opiniones, subjetividades y relatividades. No puede estar todo sujeto a las opiniones sin sustentos en la consideración de evidencias y la necesidad de sopesar datos y realidades.

Asimismo, la vara democrática e inclusiva supone jerarquizar el lenguaje humano entendido como una capacidad cognitiva, esto es, el sistema de conocimiento o facultad que nos permite aprender y usar una lengua cualquiera como asevera el catedrático de lingüística general en la Universidad de Zaragoza José Luis Mendívil Giró (2023). Tal como argumenta la asistente de la directora general de Educación, Stefania Giannini (2023), en una pieza seminal de pensamiento titulada *Generative ai and the future of education*, el lenguaje importa ya que se encuentra en el corazón de la identidad y la diversidad cultural.

Tenemos ciertamente que enfrentar el riesgo de estar atrapados en un mundo dominado por loros estocásticos tal cual señalan la lingüista Emily Bender y otros autores (2021) refiriéndose a los modelos masivos de lenguaje. Dos de los rasgos esenciales de dichos modelos son «que no entienden lo que dicen y se basan esencialmente en calcular las probabilidades que tiene una palabra de aparecer después de otra», como argumenta Mendívil Giró.

En tercer lugar, la vara de la política pública sustentada en la responsabilidad moral, que implica idear e implementar una nueva generación de políticas públicas intergeneracionales, intersectoriales e interinstitucionales que sustancien el derecho a la conectividad gratuita en educación como un bien

común global. La idea de ampliar el derecho de la educación a la conectividad está alineada con lo señalado en la Rewired Global Declaration on Connectivity for Education (UNESCO y Dubai Cares, 2021), que pivotada por la UNESCO con el apoyo de Dubai Cares constituye un alegato fundamentado, convincente y convocante acerca de que el derecho a la educación implica necesariamente el derecho a la conectividad tecnológica, no solo en el sentido del acceso a plataformas, recursos y contenidos educativos, sino sobre todo en orden a democratizar el conocimiento y los aprendizajes sin barreras ni fronteras (UNESCO y Dubai Cares, 2021). Necesariamente esto implica dignificar y reforzar el rol indelegable del Estado como garante de oportunidades y de la calidad de la educación, así como de estrategia y orientador (Opertti, 2022).

Asimismo, se trata también de reafirmar que la responsabilidad moral de las acciones de las máquinas (IA) debe recaer en los seres humanos tal como asevera el catedrático de lógica y filosofía de la ciencia en la Universidad de Málaga Antonio Diéguez (2023). No se podría considerar a las máquinas como agentes morales ya que, como Diéguez argumenta, «no lo serán mientras que su acción no cumpliera con los requisitos mínimos de autonomía en el sentido de la voluntad libre y consciencia» que se suele exigir para ello.

En cuarto lugar, la vara curricular, pedagógica y docente, que supone desarrollar renovados modos híbridos de educar, aprender y evaluar sin umbrales ni fronteras, sustentada en usos complementarios de diversidad de tecnologías y a la luz de conectar las diferentes piezas del conocimiento a fin de que tengan sentido y relevancia para el universo de alumnas y alumnos. Se trata de progresar desde una educación concebida en formatos separados o con tenues vinculaciones entre presencialidad y virtualidad hacia una educación en formatos de complementariedad e integralidad entre la presencialidad

y la virtualidad para expandir y democratizar oportunidades de aprendizaje.

Bajo esta vara identificamos por lo menos cuatro órdenes de desafíos, a saber:

- I. Fomentar la personalización de la educación en ambientes colectivos, colaborativos y solidarios de aprendizaje —por ejemplo, a través de foros y escrituras colaborativas de textos—, reconociendo las diferencias y la diversidad de contextos, circunstancias y perfiles de los alumnos, y, asimismo, fortaleciendo los aprendizajes entre pares, así como entre educadores y alumnos como coagentes educativos y codesarrolladores del currículo.
- II. Combinar enfoques, estrategias, contenidos, modos educativos, ambientes de aprendizaje y conocimientos para hurgar en la complejidad de los temas que se anclan en la conjunción de los conocimientos disciplinares, inter- y transdisciplinares y, asimismo, en lo que las disciplinas no pueden explicar acabadamente.
- III. Avanzar hacia currículos equilibrados e interdisciplinares en enfoques e integración de diversidad de experiencias y áreas de aprendizaje y orientados hacia los temas que hacen al bienestar y al desarrollo integral de las nuevas generaciones. Entre otras competencias que los currículos podrían promover, figura lo que Georges Nahon (2023), antiguo director del Centro de Innovación de Orange en San Francisco, define como una nueva competencia crítica, que refiere a la capacidad de saber hablarle eficientemente a la inteligencia artificial. Nahon alude a *prompt engineering*, que implica desarrollar competencias sólidas para dialogar combinando disciplinas —lingüística, psicología, historia del arte, seguridad informática y filosofía— que contribuyan a comprender el aprendizaje profundo que subyace a los modelos de inteligencia artificial.

IV. Diversificar el abanico de estrategias pedagógicas para que educadores y alumnos puedan conjuntamente producir, compartir, diseminar y validar conocimientos con valor agregado para sus vidas individuales y colectivas.

En quinto lugar, la vara de más y mejores aprendizajes, que implicaría aprovechar la oportunidad tecnológica a partir de los desarrollos recientes de la inteligencia artificial y los nuevos modelos de lenguaje de gran tamaño (LLM) para avanzar significativamente en la calidad y equidad de los aprendizajes. Esto supondría poner a disposición pública y en claves globales y regionales interconectadas el desarrollo y mantenimiento de plataformas y bibliotecas públicas y regionales que, alineadas con los currículos nacionales, faciliten que: I) educadores y alumnos puedan producir, colaborar e intercambiar sobre contenidos digitales, y II) 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 evidenciar los procesos y los impactos generados por las innovaciones pedagógicas.

Contrariamente a asumir cierto grado de fatalismo respecto a que las tecnologías agudizan las brechas sociales en la adquisición de los aprendizajes, quizás ellas puedan devenir un factor igualador potente de oportunidades si efectivamente su foco es facilitarles las herramientas a educadores y alumnos a fin de que puedan conocerse mejor y aumentar sus capacidades para generar aprendizajes relevantes y sostenibles.

En sexto lugar, la vara de un mundo y planeta sostenibles, que implicaría plantearnos cómo las diversas tecnologías, ancladas en realidades glolocales, pueden abordar colaborativa y solidariamente los desafíos de sostenibilidad política, social, cultural, territorial y climática frente a futuros posibles de no supervivencia de la especie humana. Las tecnologías pue-

den ser una referencia insoslayable y un gran soporte para revitalizar y jerarquizar conocimientos locales que pueden ser claves para la sostenibilidad a presente y a futuro, lo que se relaciona con lo que la UNESCO denomina conocimientos comunes a la humanidad —en inglés, *knowledge commons*—. Tal cual asevera el documento seminal sobre futuros de la educación, la diversidad lingüística y, más aún, la cultural y comunitaria son atributos fundamentales de los conocimientos comunes —*knowledge commons*— que pueden beneficiar a todas las personas por igual con el objetivo de forjar el futuro que se imaginan o al que aspiran (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021).

Asimismo, la sostenibilidad es un proceso de ida y vuelta que implica también asumir responsabilidades y realizar usos sostenibles y cuidadosos de las tecnologías de cara a la protección del planeta como señala el *Informe GEM 2023* (UNESCO, 2023c).

En séptimo lugar, la vara de la comprensión de los temas, que supondría preguntarnos cómo las tecnologías digitales pueden ayudarnos a fortalecer la comprensión en profundidad de los desafíos en torno a los aprendizajes, cómo contribuir a abordarlos, gestionarlos y concretarlos, integrar enfoques y conocimientos, así como testear, evidenciar y escalar intervenciones eficaces sobre temas candentes tales como las alfabetizaciones fundacionales y transformacionales y con foco en las personas y grupos más vulnerables (por ejemplo, los aprendizajes en torno a la lectura y la escritura).

La generación, triangulación, análisis e interpretación de datos en formatos multivariados, interactivos y dinámicos es un camino a profundizar haciendo usos direccionados y ponderados de los instrumentales de *learning analytics* a efectos de fortalecer la comprensión del entramado de factores que inciden en los aprendizajes de cada alumna o alumno.

En octavo lugar, la vara de la inversión estratégica, que implicaría reafirmar que la mayor de las inversiones radica en el fortalecimiento de las inteligencias y las capacidades humanas para direccionar y sustanciar las tecnologías digitales, y en particular de la IA. Uno de los más perentorios desafíos yace en calibrar los momentos, tiempos, contenidos y secuencias en los aprendizajes donde tendrían mayor impacto las tecnologías digitales y los usos de la IA, y determinar efectivamente su valor agregado en base a la triangulación de las evidencias.

La interacción humana profunda y empática entre educadores y alumnos, haciendo usos variados del lenguaje y de la pluralidad de lenguas, así como sostenida por una fuerte inversión en materiales impresos y en los libros en particular, forma parte del ADN de la educación, que se complementa con los usos múltiples de las tecnologías digitales y de la IA para potenciar y democratizar aprendizajes.

En síntesis, el *Informe GEM 2023: Tecnología en la educación* constituye un punto insoslayable de referencia para posicionar la discusión en torno a las tecnologías en educación en el marco 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 las alumnas por igual. Identificamos ocho varas para contribuir a analizar la potencialidad de las tecnologías a la luz del tamaño desafío de formar a las nuevas generaciones para futuros mejores y sostenibles. Las varas se refieren a la política; a la democracia e inclusión; a la política pública sustentada en la responsabilidad moral; al currículo, la pedagogía y la docencia; a más y mejores aprendizajes; a un mundo y planeta sostenibles; a la comprensión de los temas, y a la inversión estratégica.

A modo de continuar bregando por el debate de ideas

Con la aspiración de continuar nutriendo el debate de ideas en torno al sentido, los contenidos y las implicancias de la transformación de la educación y de los sistemas educativos, incluimos la entrevista que nos realizara Carmen Pellicer (2022), directora de *Cuadernos de Pedagogía*. Agradecemos a Carmen la autorización para reproducir la entrevista. Se han realizado pequeños ajustes editoriales y se actualizó la nota biográfica.

«La pandemia ha acelerado la necesidad de profundizar en una nueva educación para una vida sostenible»

Resumen: Nuestro entrevistado en este número de *Cuadernos de Pedagogía*, sociólogo y experto en educación, es experto sénior de la Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE), presidente del Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y cocoordinador de la Cátedra UNESCO en Educación Híbrida localizada en la Universidad Católica del Uruguay (UCU). En el marco de las actividades que realiza en la UNESCO-OIE, colabora en prestar asistencia técnica a los Estados miembros de la UNESCO en los procesos de transformación y desarrollo curricular, que incluyen producción y diseminación de conocimientos sobre el rol del currículo y de los aprendizajes en las agendas 2030 y de transformación de la educación, así como en el desarrollo de capacidades ministeriales y de otras instituciones similares sobre las temáticas atinentes al currículo y a los aprendizajes (entre otras cosas, programas a medida, diplomas y maestrías), como también a la promoción de diálogos políticos y técnicos sobre la transformación del currículo involucrando diversidad de actores e instituciones.

Antes de unirse a UNESCO-OIE, este apasionado de la educación coordinó reformas educativas y curriculares en

Uruguay, apoyó procesos de cambio educativo en diferentes regiones del mundo y trabajó como especialista/consultor para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la UNESCO y UNICEF en temas relacionados con la política social, la educación y el currículo. También ha sido profesor universitario sobre políticas educativas, tendencias curriculares y metodología de la investigación.

Es autor de numerosos estudios sobre temas de política social, pobreza, educación, políticas educativas y currículo, publicados en diferentes lenguas.

Carmen Pellicer
Directora *Cuadernos de Pedagogía*

Buenos días, Renato, me alegra contarle en nuestras páginas. Antes de profundizar en educación, me gustaría conocer cuál ha sido su trayectoria vital.

Soy sociólogo, con una Maestría en Investigación Educativa. Me he especializado en temas de política social y educación, y dentro de esta área, en lo atinente a planificación educativa, inclusión, currículo y aprendizaje, participando en la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay, lo que corresponde, a grandes rasgos, al Ministerio de Educación en otros países. Actualmente, me desempeño como presidente del Consejo Asesor de la OEI y formo parte del equipo de la UNESCO-OIE liderado por Yao Ydo a partir de 2020.

Desde el 2005 he estado vinculado a la OIE, que es el instituto de la UNESCO a escala global especializado en los temas de currículo y aprendizajes. Esto nos ha permitido acuñar una visión comparada internacional de contrastes e integración de tendencias, temas, estrategias y prácticas. Asimismo, la posibilidad de estar estrechamente ligado a la OEI bajo el mandato

de su secretario general, Mariano Jabonero, nos permite tener una visión de conjunto y fina sobre los desafíos que enfrenta la región iberoamericana, así como sobre su unidad y diversidad. Por otra parte, la Cátedra de la UNESCO-UCU en Educación Híbrida, establecida en el 2022, conforma un espacio propositivo de debate y construcción colectiva de ideas y propuestas bajo una mirada global de los asuntos educativos.

A nivel de la sociedad civil hemos creado en Uruguay junto con otros colegas la asociación civil Eduy21, que ha trabajado en buscar acuerdos sobre políticas públicas de largo alcance para transformar la educación en nuestro país. Es una organización que ha reunido a profesionales de muy distintos perfiles con el objetivo de contribuir a una transformación educativa de envergadura en el país.

En resumidas cuentas, abrigamos una visión glolocal de la educación, de los aprendizajes y del currículo, buscando integrar diferentes perspectivas y posicionamientos que son el resultado de la combinación de roles vinculados a la función pública a escalas nacional e internacional, la reflexión programática, la investigación en temas candentes y el desarrollo de capacidades de las masas críticas para sustentar transformaciones educativas.

Estuve recientemente en Uruguay, y aunque es cierto que este país no cerró las escuelas tanto tiempo como otros países de América Latina, como Perú o Argentina, ¿cuál cree que va a ser el efecto que va a tener esta experiencia sobre el aprendizaje?

Los efectos de la pandemia han tenido diferente calado y es necesario sopesarlos para poder pensar en una educación pospandemia que marque un cambio en la educación a nivel internacional. Hay un primer capítulo que muestra cómo la pandemia ha visibilizado la crudeza de la vulnerabilidad

desde todos los ámbitos; entre otros, social, educativo, institucional, curricular, pedagógico y cultural. Nos ha mostrado que los sistemas educativos son muy vulnerables frente a situaciones como las vividas, para las que han tenido, en general, una capacidad muy limitada de respuesta. Nos ha confirmado que la crudeza y la dureza de la vulnerabilidad, cuando se combinan elementos institucionales, curriculares y pedagógicos con los socioculturales y económicos, tienen un efecto explosivo en excluir a los más vulnerables de oportunidades reales de educarse y en expulsarlos de los sistemas educativos.

La pandemia también ha puesto de manifiesto que los sistemas educativos han mostrado debilidad a la hora de transversalizar las tecnologías en los currículos y las pedagogías. La educación prepandemia era esencialmente presencial, gestada al interior de los centros educativos donde la tecnología se incorporaba como algo tangencial, en algunos casos con más fuerza que en otros, pero sin lograr ser parte de una propuesta educativa complementaria de la educación presencial para potenciar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos en todo tiempo y lugar removiendo barreras y ampliando los espacios y las oportunidades de aprendizaje.

Además, la pandemia ha abierto un debate sobre la relevancia que tienen los nuevos modos educativos. A este respecto, la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO ha lanzado el programa emblemático HELA (Hybrid Education, Learning and Assessment, en inglés —Educación, Aprendizaje y Evaluaciones Híbridas—), con el foco puesto en argumentar y evidenciar la complementariedad entre la presencialidad y la virtualidad a efectos de ampliar y democratizar oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje en los que la tecnología puede transformarse en una herramienta de personalización y de llegada a todas las alumnas y todos los alumnos por igual.

Los sistemas educativos han demostrado debilidad para anticiparse al futuro. Siguen siendo muy refractarios en sus visiones más tradicionales, les cuesta mucho «reimaginar» los futuros, como dice la UNESCO. Porque no hay un futuro sino tantos como uno se anima a imaginar, construir y hacer viables y sostenibles.

Otro aspecto que evidenció la pandemia yace en la necesidad de pensar una educación enfocada en la persona alumno. La educación en América Latina está demasiado fragmentada en niveles, en ambientes de aprendizaje, en ofertas y en disciplinas y, en ese recorrido fragmentado, muchas veces hemos perdido al alumno persona. La pandemia ha mostrado que el punto de partida de toda propuesta educativa, curricular y pedagógica radica en el entendimiento y en el apuntalamiento del alumno como persona. Su integralidad, desde el punto de vista de su bienestar socioemocional y cognitivo, porque como todos sabemos, avalados por la evidencia de la neurociencia y la psicología cognitiva, las emociones y las cogniciones están inextricablemente relacionadas, son parte del proceso educativo como tal. Por eso, la pandemia visibilizó que es necesario entender al alumno en su integralidad. Hay que poner el foco en una educación mucho más personalizada que se sustancie en un vestido o traje curricular a medida de cada alumno y cada alumna en el marco de objetivos educativos y de aprendizajes universales y garantes para todas y todos por igual.

¿Algo más que haya que implementar tras la pandemia?

Transformar genuinamente la educación. Las transformaciones educativas que se lleven a cabo deben alcanzar un grado de profundidad mucho mayor que las que han tenido lugar tradicionalmente durante la época prepandemia, teniendo en cuenta las implicancias de la *cuarta revolución industrial* en la

que destacan los cambios en los perfiles ocupacionales, en las competencias y habilidades que la persona requiere para enfrentarse a un mundo cada vez más cambiante, imprevisible y disruptivo. Resulta perentorio colocar la discusión en otro nivel. Ya no se trata solamente de que la educación responda a los desafíos de la cuarta revolución industrial y lo que esto implica en cuanto a repensar la educación en sus objetivos, contenidos y estrategias, sino que estamos en un punto de inflexión de la humanidad vinculado a la supervivencia humana, a cómo debemos regenerar la vida humana en el planeta, la relación entre los humanos, pero también entre los humanos y la naturaleza en el entendimiento de que somos parte de un mismo ecosistema. Por eso se habla de la *justicia de la reparación* y de la compensación entre regiones y países, que pone en entredicho los actuales modos de vida y toda una constelación de pasados y presentes culposos aun cuando no debemos quedar atrapados en las lógicas de «víctimas» y «victimarios».

Pero no solo es cuestión de reparar o de compensar asumiendo responsabilidades, sino de repensar la educación para cimentar renovados modos de vida. La pandemia enseñó que seguimos reproduciendo estilos de vida que condenan a las nuevas generaciones a futuros insostenibles. Por eso, la transformación de la educación no puede reducirse a reformar los sistemas educativos actuales, introduciendo modificaciones en los niveles, programas y disciplinas, sino que se debe poner la vara más alta en cómo la educación contribuye a cimentar la sostenibilidad no solo desde los desafíos que nos plantean el cambio climático y la pérdida de biodiversidad, sino también desde la sostenibilidad política de reafirmación de las democracias y de la libertad de las personas como *modus* de vida; la sostenibilidad cultural de aprender a vivir en la diversidad y en las diferencias manteniendo lazos comunes vinculantes; la sostenibilidad económica de cues-

tionar los modos carbonizados de vida y de progresar hacia sociedades y economías verdes, y la sostenibilidad social de enfrentar decididamente la desigualdad, la segmentación y las injusticias tanto en el norte global como en el sur global, así como entre estos.

¿Cree que hemos recogido el guante? ¿Que hemos aprendido la lección?

Los informes que ha producido la UNESCO, liderando una nueva forma de entender la educación, ponen sobre la mesa la necesidad de iniciar una transformación educativa. Asimismo, Naciones Unidas bajo el liderazgo inspirador de António Guterres convoca a todos los que creemos y preconizamos un multilateralismo propositivo sustentado en una cultura de colaboración, solidaridad y complementariedad para transformar la educación a escalas globales y locales. Particularmente, Guterres pone hincapié en que no puede haber una transformación educativa sin un diálogo intergeneracional y sin posicionar a los jóvenes como agentes centrales de esta.

Nos referimos a una educación de futuro que tenga las características de ser intergeneracional, intersectorial, interinstitucional, interseccional e intercultural, removiendo barreras y entablando diálogos y construcciones empáticas entre instituciones, sectores, grupos y personas. Una educación de estas características requiere que la educación sea la comunión de política social, económica, cultural, comunitaria y ciudadana. Esta visión integral de la educación es fundamental para enfrentar inequidades y discriminaciones que entendemos repulsivas y que son el resultado de la convergencia de factores como raza, etnia, género o clase social. También la educación tiene que ser un puente intercultural de entendimiento más allá de tradiciones y afiliaciones que convergen en la valoración del ser humano como tal. Si todos estos elementos son

encarados y potenciados, estamos ante una fantástica ventana de oportunidades para repensar y relanzar el progresismo educativo como movimiento universal.

¿Es optimista frente a las políticas educativas locales o nacionales para responder a esos desafíos?

En el conjunto de América Latina observamos cierto grado de indefinición respecto a los futuros. Parece existir una tendencia muy fuerte a volver a la prepandemia, un hecho que nos condenaría al ostracismo y a la irrelevancia como región y como países. Sería el acto más egoísta que el mundo adulto podría hacer con las generaciones más jóvenes. Actualmente y como se ha señalado, hay una ventana de oportunidades para que los países asuman esa agenda transformacional. Si no se hace no hay esperanza de abrigar futuros decentes y convocantes. Si la educación no cambia, las sociedades no son sostenibles. Localmente, y cuando hablo en estos términos me refiero a sistemas políticos, educativos y sociales que más tienden a reproducir realidades inaceptables que a cambiarlas.

América Latina como región tiene que encarar con decisión la formación de las nuevas generaciones bajo un concepto amplio de alfabetizaciones fundacionales y transformacionales que les permita a estas liderar y asumir responsabilidades compartidas con el mundo adulto sobre forjar estilos de vida sostenibles, solidarios y saludables que fortalezcan la libertad y el pensamiento autónomo de cada alumno o alumna. Bajo esta premisa, futuros más inclusivos suponen combatir las desigualdades al mismo tiempo de entender la diversidad como oportunidades para potenciar más y mejores aprendizajes.

Sin olvidar que hoy tenemos un mundo que se enfrenta a una ruptura de las bases mismas de la convivencia y la paz. Es necesario trabajar en una filosofía para la paz sustentada en

el reconocimiento de los otros diferentes. Aprender a vivir juntos, manteniendo las diferencias y no haciendo de estas un elemento permanente de fricción y de polarización.

En ese proceso tan ambicioso que describe, pensaba en el rol que juegan las evaluaciones internacionales, como los indicadores PISA, pero también las nacionales, ejerciendo presión sobre las tomas de decisiones a corto y medio plazo muchas veces en los sistemas educativos... ¿No sería mejor un enriquecimiento de los modelos de evaluación de los sistemas educativos?

Uno de los grandes problemas que tenemos en la evaluación es que se ha convertido en un factor independiente de la educación asumiendo una vida propia. Es decir, hemos transformado la evaluación en una entidad en sí misma cuando debería integrarse dentro de una propuesta curricular educativa sólida. Además, tiene que ser una evaluación que estimule y potencie el abordaje integral de la persona. Se debe evaluar a la persona como ser integral y no por fragmentos aislados unos de otros.

Asimismo, el educador no debe ver la evaluación como un elemento externo sino como una herramienta que le permita mejorar la capacidad de respuesta a la luz de las necesidades educativas de cada alumno, así como que ayude a personalizar la formación tanto del lado del educador como del alumno.

Las evaluaciones internacionales hay que colocarlas en su justo término. Esencialmente, son una herramienta que permite a los sistemas educativos identificar desafíos y oportunidades, mapear sus prioridades y, a la vez, permiten al educador avanzar en personalizar la educación.

Voy a recoger esta última idea que para mí es muy importante, la evaluación de los educadores. ¿Cuáles serían las claves para

esa formación del docente del futuro? Ha hablado de la necesidad del aprendizaje para toda la vida; ¿cómo debería ser ese nuevo desarrollo profesional?

Una nueva formación docente pasa por repensar el rol del educador dentro del sistema educativo y de la sociedad, y eso supone asumir varias funciones a la vez: que sea un referente y un guía para sus alumnos al mismo tiempo que un facilitador de sus procesos de aprendizaje. Un docente-educador que sea versátil en la capacidad de conectar el conocimiento relevante para el alumno y lo ayude a enfrentarse a los nuevos desafíos. Pero también un docente creador de conocimientos, de propuestas, no un educador que solo transmite lo existente o que solo consume plataformas o recursos, sino un educador que tiene la capacidad, con un sistema educativo que le facilita los recursos y lo empodera para que sea creador, diseminador y discutidor de conocimientos en modos educativos híbridos.

La formación docente no puede seguir una lógica fragmentada, sino de integración de los conocimientos. Una división que en América Latina ha sido muy fuerte, con una formación docente que, por un lado, agrupa las asignaturas de las denominadas ciencias de la educación y, por otro, las asignaturas propiamente disciplinares. Una formación fragmentada que, en efecto, se olvida de la persona alumno y de sus necesidades de aprendizaje.

Tenemos que advocar por una educación mucho más integrada incorporando propuestas que hoy no están suficientemente visibles, como la personalización, la atención a las diversidades o el entendimiento del alumno como persona.

Lo que nos muestra el mundo educativo en los últimos años es que esa tendencia que tenemos los humanos en educación, como en otras áreas, a fragmentar las cosas es tremendamente disfuncional y regresiva para expandir y

democratizar oportunidades educativas para todas y todos por igual. Podemos terminar por crear un mundo artificial alejado de la comprensión de las personas y de las complejidades de los temas.

Los lectores de Cuadernos de Pedagogía son, fundamentalmente, maestros y maestras. ¿Qué les diría en un momento como el actual, que sigue siendo difícil para muchos de ellos?

Si la pandemia no fue más regresiva en educación para las oportunidades de los alumnos fue gracias al activismo, a la capacidad de respuesta y al compromiso de los educadores. Si uno observa, un fenómeno ilustrativo de la pandemia es que buena parte de las innovaciones educativas procedieron de los educadores que tomaron las riendas de la educación desde un abajo que se movió. Esto demuestra, primero, que los sistemas educativos sin educadores fortalecidos y entusiasmados no existen, son débiles. Los educadores son siempre, y en cualquier sistema educativo del mundo, los principales tomadores de decisiones en el aula, no hay otros, ya sea esta virtual, híbrida o presencial. Por eso, mi reconocimiento a los educadores, que han sido quienes han llevado, en gran medida, las riendas en un momento por lo demás desafiante.

Segundo, de cara al futuro, me gustaría enviarles un mensaje de esperanza, en el sentido de que las transformaciones educativas son el resultado de la intersección y la empatía entre el educador y los alumnos, sustentado en un rol del educador mucho más reconocido, más comprensivo y más conectado con la sociedad, al igual de generar una relación más empática y de asumir responsabilidades en codesarrollar la educación y el currículo juntamente con los alumnos.

Tercero, las transformaciones educativas que en el mundo surgen como progresistas tienen en los educadores y en las generaciones más jóvenes las bases fundamentales. Las

transformaciones educativas del futuro se van a construir sobre un nuevo diálogo intergeneracional entre educadores y alumnos. Aquí es donde hay margen para el optimismo y la esperanza fundados. Pero esto requiere, por parte de los educadores, que continúen interpelando al sistema educativo, que se abran a nuevos entendimientos y empatías intergeneracionales y que sigan mostrando que el sistema educativo no se construye de arriba hacia abajo, sino de manera combinada de abajo hacia arriba y viceversa.

La revista *Cuadernos de Pedagogía* demuestra que no hay construcción educativa sin debate de ideas. Que sigue siendo un motor fundamental de sociedades genuinamente democráticas. En tal sentido, los educadores son portadores y responsables del debate de ideas y estrategias, para construir y ejemplificar presentes y futuros mejores que congenien sostenibilidad, inclusión, democracia, justicia y paz.

Muchas gracias, Renato.

Gracias a vosotros por invitarme a formar parte de este número de la revista. Encantado de hacerlo.

Referencias bibliográficas

Albandea, H. (2023, mayo). Dyspraxie, le geste empêché. *Revue Sciences Humaines*, 358, 42-43.

Almería, L. B. (2022). El malestar de las humanidades. *Letras Libres*, 253, 30-35.

Apprendre à Philosopher. (2016). *Walter Benjamin: Il faut construire l'histoire avec les vaincus*. París: RBA France.

Arendt, H. (1973, octubre). La última entrevista con Roger Errera: Un certain regard. En Arendt, H., *La última entrevista y otras conversaciones*. Barcelona: Página Indómita.

Aron, R. (1978). *Libertad e igualdad*. Conferencia en el Collège de France. Edición y prólogo de Pierre Manent. Barcelona: Página Indómita.

Attali, J. (2022). *Histoires et avenir de l'éducation*. Introduction (pp. 11-32). París: Flammarion.

Banco Mundial et al. (2022a). *The state of global learning poverty: 2022 Update*. Washington D.C.: The World Bank. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>

Banco Mundial et al. (2022b). *Guía para la recuperación y aceleración de los aprendizajes*. Washington D.C.: The World Bank. Recuperado de <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/f97022e739dbda353412b3d588f6f362-0200022022/related/Spanish-Exec-Summary-Guide-for-Learning-Recovery-and-Acceleration-July-7.pdf>

Bender, E. M., Gebu, T., McMillan-Major, A., y Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency. FAccT'21*, marzo 3-10 (pp. 610-623). Nueva York: Association for Computing Machinery. doi:10.1145/3442188.3445922. ISBN 978-1-4503-8309-7. S2CID 232040593

Book of the Brain. (2017). *How it works*. Bournemouth: Future.

Braginski, R. (2022). Guillermina Tiramonti: «El progresismo

entendió que al chico pobre hay que exigirle menos, y así no aprenden». *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/guillermi-na-tiramonti-progresismo-entendio-chico-pobre-exigirle-aprenden-_0_8xOTzQXJzS.html

Braunstein, J. F. (2022). *La religion woke*. París: Bernard Grasset.

British Columbia. (2023). *Curriculum overview*. Province of British Columbia. Recuperado de <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/overview>

Brito, A. T. (2023). *Crescer por inteiro em cascais*. Cascais: A Câmara Municipal de Cascais. Recuperado de <https://www.cascais.pt/noticia/crescer-por-inteiro-em-cascais>

Byung-Chul, H. (2023). *Vida contemplativa*. Madrid: Taurus.

Caparrós, M. (2023, mayo 7). La palabra cancelar. *El País Semanal*. Recuperado de <https://elpais.com/eps/2023-05-06/la-palabra-cancelar.html>

Champy, P., y Gauthier, R. (2022). Contre l'école injuste: Questionner l'imaginaire scolaire, discerner les pièges, repenser les savoirs à enseigner. *Sciences Humaines*. París.

Champy, P. (2023, enero 16). Constatant une crise de l'«école républicaine», nous cherchons à comprendre les échecs des réformes successives. *Le Monde*. París. Recuperado de https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/01/16/constatant-une-crise-de-l-ecole-republicaine-nous-cherchons-a-comprendre-les-echecs-des-reformes-successives_6157984_3232.html

Cohen, D. (2022). *Homo numericus: La «civilisation» qui vient*. París: Albin Michel.

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Damasio, A. (2023). *Sentir et savoir: Une nouvelle théorie de la conscience*. París: Odile Jacob.

Dehaene, S. (2017). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. París: Odile Jacob.

- Dehaene, S., Le Cun, Y., y Girardon, J. (2018). *La plus belle histoire de l'intelligence: Des origines aux neurones artificiels vers une nouvelle étape de l'évolution*. París: Robert Laffont.
- Diéguez, A. (2023). ¿Pueden ser responsables las máquinas? *Letras Libres*, Año XXII, 262, 8-11.
- Dubai Cares. (2021). *RewirdEd at a glance*. Dubai: Dubai Cares. Recuperado de <https://www.dubaicare.ae/expo2020/rewired-declaration-connectivity-education/>
- Duru-Bellat, M. (2023a, marzo-abril). Compétences ou connaissances, qu'enseigner à l'école? *Revue Sciences Humaines, Grands Dossiers Transmettre et hériter*, 70, 48-50.
- Duru-Bellat, M. (2023b, abril). Référence Boudon contre Bourdieu: D'où viennent les inégalités scolaires? *Revue Sciences Humaines*, 357, 49-53.
- Faure, G. (2023, mayo). Dyslexie et si c'était une ressource? *Revue Sciences Humaines*, 358, 3.
- Gauthier, R.-F. (2023). *Il faut révolutionner les savoirs scolaires!* París: AOC. Recuperado de <https://aoc.media/opinion/2023/04/27/il-faut-revolutionner-les-savoirs-scolaires-2-2/>
- Giannini, S. (2023). *Generative AI and the future of education*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877>
- Global Partnership for Education. (2015). *Education's impact on the global goals*. Recuperado de <https://www.globalpartnership.org/blog/educations-impact-global-goals>
- Grand, M. (2023, marzo 27). ChatGPT nous invite à un regain d'intelligence dans tous les domaines, dont l'enseignement. *Le Monde*. Recuperado de https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/03/27/chatgpt-nous-invite-a-un-regain-d-intelligence-dans-tous-les-domaines-dont-l-enseignement_6167101_3232.html
- Gauchet, M. (2002). Redefining the unconscious. *Sage Journals*, 71(1), 4-23. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0725513602071011002?journalCode=thea>
- Guterres, A. (2022). *Vision Statement of Secretary-General on Transforming Education*. Nueva York: ONU. Recuperado de <https://www.un.org/en/delegate-delegate/vision-statement-secretary-general-transforming-education>

- Harari, Y., Tristan, H., y Raskin, A. (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*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/hacker-el-sistema-operativo-de-la-humanidad-por-que-la-inteligencia-artificial-podria-devorar-nid29032023/>
- Jonnaert, P., Ndinga, P., Ettayebi, M., Barry, A., Rabinovitch, L., y Malu, R. (2021). *Towards indigenous curricula*. Ginebra: UNESCO-IBE. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/348733342_In-Progress_Reflection_No_41_On-Current_and_Critical_Issues_in_Curriculum_Learning_and_Assessment-Towards_indigenous_curricula_2
- Klingenberg, V. (2023, julio 30). El festival de los robots: Por qué no comparto el temor humano a la tecnología. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/ideas/2023-07-30/el-festival-de-los-robots-por-que-no-comparto-el-temor-humano-a-la-tecnologia.html>
- Lecompte, F. (2023). *Edgar Morin en suivant la voie: Une vie, une œuvre*. París: l'Archipel.
- Lherété, H. (2023, mayo). La révolution de la neurodiversité. *Revue Sciences Humaines*, 358, 44-47.
- Macron, E. (2022). «La fin de l'abondance»: La formule du président Macron ne passe pas pour l'opposition. París: Franceinfo. Recuperado de https://www.francetvinfo.fr/politique/emmanuel-macron/la-fin-de-l-abondance-la-formule-du-president-macron-ne-passe-pas-pour-l-opposition_5325610.html
- Martin, H. R. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Mazur, A. (2022). How to facilitate inclusion of people with dyslexia-dysorthographia? *Brussels Multiplier Event, In the European Parliament in Brussels, Project dyslexia@work.eu*, octubre 2022, Bruselas (hal-03950435)
- Mbembe, N. (2022). *Opening lecture at UNITWIN/UNESCO Chairs 30th anniversary conference*. París: UNESCO. Recuperado de <https://www.unesco.org/en/node/88167>
- Mediavilla, D. (2023, febrero 13). Stanislas Dehaene, neurocientífico: «Las pantallas empeoran la educación de los niños porque tienen atrapados a sus padres». *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/salud-y-bienestar/2023-02-13/stanislas-dehaene-neurocientifico-las-pantallas-empeoran-la-educacion-de-los-ninos-porque-tienen-atrapados-a-sus-padres.html>

- cion-de-los-ninos-porque-tienen-atrapados-a-sus-padres.html
- Meirieu, P. (2023, marzo 27). Philippe Meirieu, pédagogue: «Le danger de ChatGPT n'est pas dans la fraude qu'il permet mais: dans le rapport aux connaissances qu'il promeut». *Le Monde*. Recuperado de https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/03/27/philippe-meirieu-pedagogue-le-danger-de-chatgpt-n-est-pas-dans-la-fraude-qu-il-permet-mais-dans-le-rapport-aux-connaissances-qu-il-promeut_6167089_3232.html
- Mendívil Giró, L. (2023). Un loro estocástico en la habitación china: ¿Qué nos enseña ChatGPT sobre la mente humana? *Letras Libres*, XXII, 262, 16-22.
- Ministry of Education. (2023). *The New Zealand Curriculum*. Recuperado de <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum>
- Morduchowicz, A., y Suanábar J. M. (2023). *ChatGPT y educación: ¿Oportunidad, amenaza o desafío?* Recuperado de ChatGPT: qué es y qué desafíos trae a la educación (iadb.org)
- Morin, E., y Adler, L. (2022). *Histoire(s) de vie: Entretiens*. París: Bouquins Éditions, pp. 129-161
- Morozov, E. (2023, abril 3). Ni es inteligente ni es artificial: Esa etiqueta es una herencia de la Guerra Fría. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/autor/evgeny-morozov/>
- Naciones Unidas. (2015). Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods). Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <http://femp.femp.es/files/824-1346-fichero/objetivos%20desarrollo%20sostenible.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
- Nubiola, J. (2023, marzo 24). ChatGPT nos ayuda a pensar más y mejor. *Magisterio Dossier: Un espacio para el análisis y la reflexión*. Recuperado de <https://www.magisnet.com/2023/03/chatgpt-nos-ayuda-a-pensar-mas-y-mejor/>
- Office of Teaching and Learning, University of Denver. (2023). *Types of trauma teaching tools*. Recuperado de <https://otl.du.edu/?s=Trauma>

- Opertti, R. (2019a). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267-282. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11413>
- Opertti, R. (2019b). *Miradas educativas desde la comarca y el mundo*. Montevideo: Eduy21 y UCU. Recuperado de <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1355>
- Opertti, R. (2021a). *Diez pistas para repensar el currículum: Reflexiones en Progreso n.º 42 sobre Cuestiones actuales y críticas en el currículum, enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Ginebra: UNESCO-IBE. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375453_spa
- Opertti, R. (2021b). *La educación en tiempos de repienso planetario*. Montevideo: Eduy21 y Fundación Itaú. Recuperado de <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1788>
- Opertti, R. (2022). *El currículo en modo transformación*. Montevideo: UNESCO-UCU. Recuperado de <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1790>
- Organización de Estados Iberoamericanos y Banco Interamericano de Desarrollo. (2023). *La OEI y el BID promueven en Lisboa el intercambio de modelos de jornada escolar extendida para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/la-oei-y-el-bid-promueven-en-lisboa-el-intercambio-de-modelos-de-jornada-escolar-extendida-para-america-latina-y-el-caribe/>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2023). *Explorando la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en Iberoamérica*. Madrid: OEI. Recuperado de <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/explorando-la-educacion-para-el-desarrollo-sostenible-y-la-ciudadania-mundial-en-iberoamerica/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Organización de Estados Iberoamericanos. (2022). *Llegando a todos los estudiantes: Una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura et al. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una*

educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todo. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000259592>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022a). *Transforming Education Summit: UNESCO rallies coalitions for change*. París: UNESCO. Recuperado de <https://www.unesco.org/en/articles/transforming-education-summit-unesco-rallies-coalitions-change>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022b). *Transforming Education Pre-Summit*. París: UNESCO. Recuperado de www.unesco.org/en/transforming-education-summit

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023a). *Revisión de la recomendación de 1974 para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales*. París: UNESCO. Recuperado de <https://www.gcedclearinghouse.org/es/news/revision-1974-recommendation-concerning-education-international-understanding-co-operation-and?language=fr>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023b). *General history of Africa*. Recuperado de <https://en.unesco.org/general-history-africa>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023c). *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023. Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000386147_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Dubai Cares. (2021). *Rewired Global Declaration on Connectivity for Education*. Dubai: Dubai Cares y UNESCO. Recuperado de <https://www.unesco.org/en/articles/launch-rewired-global-declaration-connectivity-education>

Organización de las Naciones Unidas. (2022a). *Cumbre sobre la Transformación de la Educación*. Nueva York: ONU. Recuperado de <https://www.un.org/es/transforming-education-summit>

Organización de las Naciones Unidas. (2022b). *Financiamiento de la*

- educación: Invertir más, de forma más equitativa y eficiente en educación.* Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/es/transforming-education-summit/financing-education>
- Pellicer, C. (2022). Renato Opertti. Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía*, 537. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/618950>
- Pendharkar, E. (2023, abril 19). Florida just expanded the «Don't Say Gay» Law. Here's what you need to know. *EducationWeek*. Recuperado de <https://www.edweek.org/policy-politics/florida-just-expanded-the-dont-say-gay-law-heres-what-you-need-to-know/2023/04>
- Piketty, T. (2021). *Une brève histoire de l'égalité*. París: Éditions du Seuil.
- Pons, F., De Rosnay, M., y Cuisinier, F. (2010). Cognition and Emotion. En Peterson, P., Baker, E., y McGaw, B. (eds.), *International Encyclopaedia of Education* (vol. 5) (pp. 237-244). Oxford: Elzevir.
- Reimers, F., y Opertti, R. (2021). *Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación: Lecciones de la innovación educativa durante la pandemia de COVID-19*. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/aprender_a_reconstruir_un_mejor_futuro_de_la_educacion.pdf
- Rousset, M. (2023, mayo). Les enfants hors norme sont-ils devenus la norme? *Revue Sciences Humaines*, 358, 30-33.
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?*
- Sawchuk, S. (2021, mayo 18). What is critical race theory, and why is it under attack? *EducationWeek*. Recuperado de <https://www.edweek.org/leadership/what-is-critical-race-theory-and-why-is-it-under-attack/2021/05>
- Tedesco, J. C. (2016). Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes: Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación. *Reflexiones en Progreso*, 5. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245774_spa
- Tedesco, J. C., Opertti, R., y Amadio, M. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 10. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221328>
- Testot, L. (2022). *Combien de terriens en 2050?* París: *Sciences Humaines*, 16-17.

Trinity College Dublin, University of Dublin. (2022). *Trinity College Dublin Inclusive Curriculum Project - Trinity-inc*. Dublin: Trinity College Dublin. Recuperado de <https://www.tcd.ie/equality/projects/inclusive-curriculum/>

Volcler, J. (2022). *Bâtir une écologie sonore radicale*. Collection Socialter Bascules, Hors-série, 65-80.

Wallenhorst, N. (2022). L'éducation en 2050: Entre numérique et politique. Paris: *Sciences Humaines*, 38-39.

SOBRE EDUCAR Y APRENDER PARA FUTUROS MEJORES



Renato Opertti

OEI 

Prólogo

Secretario general de la Organización
de Estados Iberoamericanos (OEI),
señor Mariano Jabonero

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 evaluacio-

nes 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.

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.

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, ruterros 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 que implicaría una nueva manera de conversar y de actuar

¹ También OECD, por sus siglas en inglés.

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 promisorio 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).

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).³

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 perentoriedad 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.

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>

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 comprehensiva, 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 sustente 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 compendedoras 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, vencer 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 efecti-

vización 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 compenetradora 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 generacio-

nes 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 revisar 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 revisar 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 hacedora 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 movilizand o 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 herramental 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 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

⁴ Global Entrepreneurship Monitor.

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 universi-

dades 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 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 planificado-

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

res 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 comprehensiva 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 sociales 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 efec-

tivamente 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 inmediatez fugaz y vacío 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 coadyuven 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 múl-

tiples 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 activen 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 comprehensiva 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 protección 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

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

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 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) y por la red de especialistas en temas de educación para el desarrollo sostenible y formación ciudadana nucleados en NISSEM.

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 societales, así como tan políticos y de política educativa 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 (Operti, 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 discriminaciones, 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 aspec-

tos, 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 liberadora 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 comprehensivo 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 cerno de la educación; b) el ejercicio de una ciudadanía comprehensiva 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 repienso 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; Opertti, 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 conlleva 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 (Benmakhlouf, 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 partenariat 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 (IIPE-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.⁷ Asimismo, en dicha página se señala que «el trabajo del IIPE-UNESCO se centra

⁷<https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/portal/oficina-para-america-latina-y-el-caribe>

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 jerarcas 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 cerno 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 rúters 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 coadyuvan 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* (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 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 aprendien-

do. 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— (Operti, 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 alcan-

zan 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 cober-

tura 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 perso-

nas 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 (IIPÉ-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 diseminación 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 complemen-

tarios 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 oportuni-

dades 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 complemen-

tan 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 inmediateismo 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 disciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

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 peligro-

so 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 deven-gan 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 interdisciplinar 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 transver-

salidad 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 Ithrim de L'ENS 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 cientista 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 debiéramos 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 ruterios 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 vivos. 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 prejuizgamientos 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 Opertti, 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-rationales

(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 criaturas sensibles dotadas de pensamiento y criaturas 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 completos 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,⁸ Code.org es «una organización sin fines de lucro dedicada a ampliar el acceso a la ciencia de la computación en las escuelas y aumentar la participación de mujeres jóvenes y estudiantes

⁸ <https://code.org/international/about>

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, discutiador 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 desempaquetado 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 inte-

ligencias 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) promo-

ver 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 espacios 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.⁹

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

⁹<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

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 suma-

riamente 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 reflejan 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 formación 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 apunten

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 priori-

- za 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 comprehensivos, 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 Opertti, 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, sopeando 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 promisoría 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 involucren 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 remo-

ción 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 con-

trol 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 evolvente 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 compartirle 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 apun-
talamiento del educador como referente y sostén de socie-
dades 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 discu-
sión 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; esen-
cialmente 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 transformacio-
nes que puedan legítima y saludablemente plantearse esta-
mos 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 contri-
buyan 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 entienden 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; Opertti, 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; Opertti, 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 cimenta democracia, convivencia y pluralidad asentada en referencias y bases comunes;
- b) política comunitaria que cimenta sentidos de pertenencia y de apropiación de conocimientos locales y globales entrelazados;
- c) política cultural que cimenta valores y aprender a vivir con los diferentes y las diferencias;
- d) política social que cimenta justicia, equidad y oportunidades;
- e) política de familias que estimula y apoya su involucramiento e incidencia en la educación, y
- f) política económica que cimenta 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 socio-comunitaria. 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 (Opertti, 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 Opertti, 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 fundamen-

tal 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 pre-

guntarse 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 deber 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 XX^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://publications.iadb.org/es/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.
- Benmakhlof, 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. Cuhe. (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*. Paris: Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris: 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*. Paris: 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*. Paris: 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). *Educación: 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, septiembre 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-tra->

- vail-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-QCN4WNIMWFETBPB223JO2LF33U/>
- 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 uninterrupted 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. Opettti. (2023). *Políticas para una educación híbrida*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000386999/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*. París: 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/l-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). París: 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?* Paris: 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. Paris: Maison des sciences de l'homme, pp. 113-128.
- Morin, E. (2020). *L'aventure d'une pensée*. Paris: Sciences Humaines.
- Morin, E. (2021). *Leçons d'un siècle de vie*. Paris: Denoël.
- Morin, E. (2023). *Encore un moment...* Paris: 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/oficinas/secretaria-general/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: Elsevir.
- 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://globaled.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 adonaissants*. 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%C3%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



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 Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), coordinador de proyectos internacionales del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, consultor de gobiernos, organismos internacionales, instituciones públicas y privadas en diversas regiones del mundo, conferencista internacional, productor de contenidos de conocimientos, profesor en políticas educativas e inclusión educativa, así como tutor del doctorado en educación de la Universidad Católica de Córdoba (ucc). Se desempeñó como especialista senior en educación y en temas curriculares de la Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE) como consultor (abril–diciembre del 2004), funcionario internacional (enero 2005–enero 2019) y consultor (setiembre del 2020–diciembre del 2024). Asimismo, Opertti coordinó la Cátedra UNESCO en Educación Híbrida en la Universidad Católica de Uruguay (ucu) entre marzo del 2022 y diciembre del 2024. También fue decano de la Escuela de Postgrados de la ucu entre marzo del 2019 y marzo del 2023. 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 en diferentes regiones del mundo. Es autor de numerosas publicaciones en varias lenguas sobre políticas sociales, sistemas educativos, educación, currículo, modos educativos híbridos, aprendizajes e inclusión.