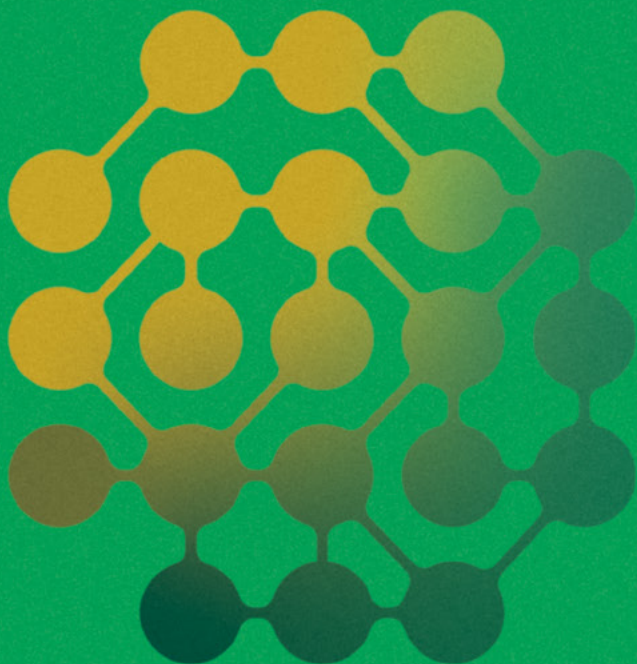


UN VIAJE POR LA EDUCACIÓN
EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN

CONECTANDO IDEAS Y SENSIBILIDADES EN EDUCACIÓN



Renato Operti



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

CONECTANDO IDEAS Y SENSIBILIDADES EN EDUCACIÓN

Renato Opertti

©Renato Operti, 2023

Diseño: Estudio Redondo
Corrección de texto: María Lila Ltaif

ISBN: 978-9915-9485-9-1
Primera edición: Montevideo, Uruguay, 2023

Agradecimientos

En primer lugar, al rector de la Universidad Católica del Uruguay (UCU), profesor doctor Julio Fernández, S.I., al secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), señor Mariano Jabonero, y al director de la Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE), señor Ydo Yao, por advocating permanente y sabiamente por el debate de ideas desde visiones plurales, propositivas y componedoras, de cara a promover la formación de las nuevas generaciones para presentes y futuros mejores.

En segundo lugar, al decano de la Escuela de Postgrados, señor Juan Bogliaccini, a los colegas de la Escuela de Postgrados y de la Cátedra de la UNESCO-UCU en Educación Híbrida, de OEI y de UNESCO-OIE, por sus generosos y valiosos aportes que nos permiten seguir hurgando en los propósitos, tenor y alcances de la transformación de la educación y de los sistemas educativos desde perspectivas comparadas globales y locales.

En tercer lugar, al equipo de gestión de la Escuela de Postgrados de la UCU, que apoyó las etapas de elaboración y publicación del libro.

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

En quinto lugar, a la directora de *Cuadernos de Pedagogía*, señora Carmen Pellicer, por la punzante entrevista que nos realizara en diciembre del 2022 y que incluimos en el libro.

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

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 UNES- CO 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 cuantitati-

vos, 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 actividad 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.

Índice

Capítulo I <u>Sobre el debate de ideas</u>	13
Capítulo II <u>Sobre la transformación de la educación y del currículo</u>	29
Capítulo III <u>Sobre debates curriculares, saberes y disciplinas</u>	57
Capítulo IV <u>Sobre sostenibilidad, educación y ciudadanía</u>	89
Capítulo V <u>Sobre temas complejos y polémicos</u>	109

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, inscripta 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 ruterros 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) comprensiva, 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 glocal 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 describir 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 sustancialidad 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 confirmando 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 posiciona 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 ida 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 evolvente 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 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.

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 idas 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 repiense y tenga una real incidencia en formar a las nuevas generaciones. Veamos siete puntas posibles de un eventual repiense.

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 contraponen 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, advocar, 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 societales 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 muñirse 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 (Operti,

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 societales 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 preocupa 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 aprendizajes, 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, comprensiva, sobre alumnos y educadores— conforman un posible punto de referencia para repensar el currículo tejiendo conexiones entre las agendas pre- y pospandemia (Reimers y Operti, 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: I) 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 inscrita 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; 2002b), 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. Comparamos 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, indescifrables 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 actua-

lidad 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 descriptar la complejidad del mundo, 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, 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 evolutivo repertorio de áreas de aprendizajes y disciplinas que conforman el corno 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

¹ Traducción propia del original en francés.

corre un alto riesgo de fracaso o de desilusión con los resultados 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 rúters 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 científicas 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, desdibuja 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 comprensiva 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 humanidades 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 comprensivas, 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 respeto 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, afrentan 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

2 Véase <https://www.edweek.org/>

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+.

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 educa-

tivo 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 heterosexual, 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 tamicos culturales, identitarios, políticos e ideológicos. No se trata de establecer una moral «policíaca» 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 pivoteado 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 evolventes, 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 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) (Global Partnership for Education [GPE], 2015; 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.

3 Véase <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

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 empanatados 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,

4 Traducción propia.

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.

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 ambicionar 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 positivos 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 democracia, 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 rúter 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 compenetradora 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, inscrita 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 coagenciar 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 reproducción, 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 modesto 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 abraza diversidad de aspiraciones y que, asimismo, 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 igualación 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 sociales 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 insos-

layable 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 contrapone 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 Albadea (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 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

5 Véase <http://ceril.net/index.php/articulos?id=413>

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 sustentan 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»,

6 Véase <https://nissem.org/>

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 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 visitar 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 inusua-

les 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 Aakanska 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 Dehane, 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 educación 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 evolutiva 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 *playworkers*— 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 pue-

den 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, contenidos 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 Yuvai 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

7 Véase <https://www.unesco.org/gem-report/es/node/45>

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 impostergables; 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 instrumental 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

8 Véase <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>

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 Klingenberger (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 antidotos 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 Mendivil 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 pivoteada 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 expe-

riencias 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 pueden 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 Jabo-

nero, 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., Gebru, 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/guillermina-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*. Paris: 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*. Paris: 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!* Paris: 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*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877>
- Global Partnership for Education. (2015). *Education and the global goals*. Recuperado de <https://www.globalpartnership.org/news/infographic/education-and-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
- Klingenberger, 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>
- Meirieu, P. (2023, marzo 27). Philippe Meirieu, pedagogo: «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-pedagoge-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/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://es.unesco.org/themes/ecm/recomendacion-1974#:~:text=La%20revisi%C3%B3n%20de%20la%20Recomendaci%C3%B3n%20de%201974%20tiene%20un%20doble,la%20formulaci%C3%B3n%20de%20pol%C3%ADticas%20pertinentes>.

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: Elsevier.
- 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. París: *Sciences Humaines*, 38-39.



Transformar la educación se ha vuelto una tarea urgente en un mundo marcado por desafíos globales que amenazan el bienestar futuro de las nuevas generaciones. A partir de un esclarecedor análisis del estado actual de la educación, el autor nos brinda un conjunto de orientaciones o «puntas» que nos guían hacia un diálogo estructurado en torno a ideas clave, proporcionando un marco esencial para un debate ordenado y constructivo. Desde la necesidad de una transformación educativa profunda hasta la imperiosa tarea de abordar las deficiencias cualitativas en nuestros sistemas educativos, el autor aboga por una reforma basada en el diálogo intergeneracional y en la suma de voluntades y compromisos que permitan repensar la educación para cimentar renovados estilos de vida civilizatorios.

Tamara Díaz (España). Directora de Educación y Formación Profesional, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

En una época signada más por las incertidumbres que por las certezas, el autor propone repensar el «progresismo» en educación de una manera novedosa, ofreciendo perspectivas que se apartan de una mirada elitista e invitan a una paciente construcción colectiva para poner en acuerdo iniciativas y recursos a través de la conversación sobre las intenciones de los actores, y para construir visiones compartidas sustentables sin caer en ideas lineales de desarrollo.

Hugo Labate (Argentina). Consultor en Diseño y Desarrollo Curricular. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y UNESCO

Renato ofrece una perspicaz exploración, indagación y reflexión holística sobre los componentes que atraviesan una genuina transformación de la educación en la actualidad. Este libro se erige como una valiosa contribución que habilita a construir, con mirada global-compleja-interconectada, el futuro de la educación y sus posibilidades transformadoras que congenien enfoques más sostenibles e inclusivos.

Manuel Mallarine (Uruguay). Director de la Maestría en Metodologías Activas de Enseñanza, Escuela de Postgrados, Universidad Católica del Uruguay (UCU)

OEI



UCU

Universidad
Católica del
Uruguay

**UCU
ESCUELA DE
POSTGRADOS**



unesco

Oficina Internacional
de Educación