

El currículo en modo transformación

Renato Operti



unesco

Oficina Internacional
de Educación



UCU Universidad
Católica del
Uruguay

UCU
ESCUELA DE
POSTGRADOS



unesco

Cátedra



Renato Operti es un reconocido especialista local e internacional en educación. Es licenciado en Sociología y magister en Investigación Educativa. Actualmente es decano de la Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay (UCU) y experto senior en educación de la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO, con sede en Ginebra). Fue miembro fundador de la Asociación Civil EDUY21 (Uruguay) e integra su Comité Académico. Asimismo, es *co-chair* del grupo focal sobre *stakeholders* de la iniciativa de la OECD Future of Education and Skills 2030. Integra el Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y forma parte de la Coalición Latinoamericana de la Excelencia Docente. Su ámbito de actuación en educación abarca más de 80 países. Es autor de numerosas publicaciones en varias lenguas sobre políticas sociales, sistemas educativos, educación, currículo, modos educativos híbridos, aprendizajes e inclusión.

El currículo en modo transformación

Renato Operti

© Renato Operti, 2022

Diseño: Lucía Venturini
Corrección de texto: Maqui Dutto

ISBN: 978-9915-9485-3-9
Primera edición: Montevideo, Uruguay, 2022

Agradecimientos

En primer lugar, al director de la Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE), Dr. Yao Ydo, y al rector de la Universidad Católica del Uruguay (UCU), P. Dr. Julio Fernández, S.I., por promover y habilitar permanentemente espacios para el debate de ideas con miradas plurales, propositivas y transformacionales.

En segundo lugar, a los colegas de la Escuela de Postgrados y de la Cátedra de UNESCO-UCU en Educación Híbrida, y de la Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE), por sus generosos y valiosos aportes que nos permiten ensanchar y profundizar en las miradas y los posicionamientos sobre las transformaciones educativas y curriculares.

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 Maqui Dutto, por la fineza en la revisión del texto, así como a Lucía Venturini, por conectar ideas y sensibilidades en el diseño de tapa, así como por el formato amigable de lectura del texto.

En quinto lugar, a mi esposa, Noralí, por ser una formidable 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 pregonando por la transformación de la educación.

Prólogo a cargo del Dr. Yao Ydo

Director de la Oficina Internacional
de Educación (UNESCO-OIE)

Como nunca antes, enfrentamos como humanidad desafíos de escala mundial. Ante esta situación, la educación cumple un rol primordial como herramienta que aporta los conocimientos, los valores, las competencias y las actitudes para contribuir a forjar ciudadanos del mundo que puedan enfrentar este futuro desafiante.

La educación como aporte a la supervivencia y al florecimiento de las sociedades constituye la inversión más eficaz en la lucha contra la pobreza y contribuye a sostener el desarrollo socioeconómico de maneras justas e inclusivas. Ella evita la transmisión intergeneracional de la pobreza y multiplica las posibilidades de percibir ingresos, e influye sobre la evolución positiva de otros indicadores socioeconómicos. Favorece además la paz en el seno de las comunidades, aumenta la participación ciudadana y fortalece las democracias. Cuanto más educada está una población, más está en condiciones de aportar al desarrollo. La educación actúa modificando los comportamientos sociales y fortaleciendo modos de producción y consumo más sustentables.

Las exigencias actuales y futuras del mercado de trabajo, la transformación económica y social, la protección del ambiente, la salud y el bienestar exigen competencias personales, interpersonales y sociales integradas y sólidas que les permitan a los estudiantes dirigir, gestionar y asumir la responsabilidad de su bienestar personal y social. Numerosos estudios serios llevan a concluir que, con el desarrollo acelerado de la tecnología, en los 20 a 30 años que vienen, el 70% de los empleos actuales desaparecerán o se verán

transformados radicalmente, de modo que las competencias existentes se volverán obsoletas y serán precisas nuevas competencias, comprendidas las digitales.

Ante estos desafíos, sostenemos que el currículo, como “ADN del sistema educativo”, es clave para toda iniciativa de mejora, puesto que articula una visión holística para el desarrollo del sistema educativo, ofrece la estructura para un aprendizaje de calidad y destaca las competencias necesarias para formar ciudadanos del mundo y, a la vez, sociedades inclusivas.

Por ello más que nunca, los países en desarrollo deben ser más creativos, emprender reflexiones prospectivas sobre el currículo para concebirlo, desarrollarlo y cambiarlo de modo de asegurar que las propuestas educativas y curriculares les permitan a los jóvenes y a la población en general hacer frente a los desafíos del futuro. El currículo debe ser atrapante y amigable para conectarse eficazmente con los estudiantes y contribuir a la realización de renovados objetivos sociales, económicos y culturales.

Las perturbaciones debidas a la pandemia del covid-19 han ahondado profundamente las diferencias, ya pronunciadas, para el acceso a una educación inclusiva y de calidad. También han mostrado la capacidad de adaptación y resiliencia de los sistemas educativos, por ejemplo, en el recurso a los métodos digitales o híbridos de aprendizaje. Sin embargo, existe el riesgo de que la vuelta a la normalidad haga perder el impulso hacia el cambio y haga sobrevivir las debilidades que deberán enfrentarse en futuras crisis. Por eso, se requiere un esfuerzo de planeación de largo plazo para profundizar en torno al aprendizaje inclusivo y ayudar a los jóvenes a acceder a la economía del conocimiento, como lo propone la iniciativa para la educación, el aprendizaje y la evaluación híbridas (HELA) de la Oficina Internacional de la Educación (UNESCO-IBE), que presido.

La educación debe ocupar un lugar preponderante en la elaboración de las políticas y los gobiernos de los países en vías de desarrollo, en particular asegurando que los que están excluidos y marginalizados sean tenidos en cuenta a través de políticas más robustas y adecuadamente dirigidas. Redoblar los esfuerzos a favor de una educación de calidad y universal, especialmente mediante la readaptación de los currículos, contribuye significativamente a reforzar la resiliencia de las poblaciones y la cultura de la paz para transformar nuestras sociedades.

A menudo los Estados, atendiendo a prioridades surgidas de la urgencia del día a día, pierden de vista la necesidad de organizar, planear y monitorear las transformaciones curriculares de manera integral, especialmente en dirección a la realización del ODS 4. Garantizar un currículo relevante implica enraizarlo en realidades locales/nacionales, pero también abrirlo al mundo y a aspiraciones globales, con lo que elementos tales como la educación para el desarrollo sustentable, la educación para la paz, la educación para la ciudadanía global y otros temas tienen gran importancia, aunque no como temas agregados de apuro a una estructura sobrecargada, sino como ambiciones que atraviesan la totalidad del currículo, desde el diseño hasta la evaluación.

La OIE es reconocida como una institución que permite a los Estados poner en perspectiva las propuestas curriculares, ofreciendo una mirada experta neutra y no sesgada sobre formas posibles para diseñar, desarrollar, revisar y actualizar el currículo. Este foco de acción se apoya en el trabajo histórico que la Oficina lleva a cabo sobre educación y pedagogía comparada, en su amplia red de asociados en el mundo académico y en instituciones que se dedican a cuestiones de educación, en su colección de materiales curriculares de distintas épocas y lugares que enriquecen la mirada de los procesos de diseño y desarrollo curricular.

Como tal, la OIE ofrece una mirada cohesiva ante las dificultades que entraña implementar el continuo que incluye el currículo pretendido, el enseñado, el aprendido y el evaluado. Con frecuencia, la revisión curricular de corto plazo recae en el agregado de contenidos, la modificación de los materiales de aprendizaje o la introducción de «nuevos» enfoques pedagógicos, sin una mirada profunda y valiente para reformularlo hacia las expectativas y necesidades de las nuevas generaciones. Esto lleva a la sobrecarga y al desequilibrio curricular, que afectan la calidad de la educación y del aprendizaje, así como el bienestar de los educadores y los estudiantes. Se pierde entonces la visión sistémica del currículo como agente de cambio y no se atienden modificaciones necesarias en elementos interrelacionados, como la formación docente y las estrategias de evaluación, lo que genera dificultades en la aceptación y la aplicabilidad de los cambios.

Por ello nos resulta particularmente relevante en este marco presentar esta obra del Mag. Renato Opertti, un apreciado colaborador de la OIE que, a través de su profundo conocimiento de variados sistemas educativos de distintas escalas y de sus intercambios con especialistas de muy diversas áreas que atañen a la mejora educacional desde sus aspectos técnicos y políticos, nos comparte una visión futurista del currículo. Opertti nos motiva a salir del pensamiento habitual que acota lo curricular solo a lo disciplinar y pedagógico, para pensar el currículo desde su rol como palanca de transformación de las sociedades.

A lo largo de sus páginas, se plantean reflexiones que invitan a reconceptualizar el currículo como forma de expresar los imaginarios societales, para impulsar una transformación de la educación a modo de nuevo contrato social, educación que ha de ser holística e inclusiva y que debe permitir a las sociedades avanzar hacia su mejoramiento. Nos invita a construir una concepción del currículo que sobrepa-

sa la especificación de contenidos de aprendizaje y la enmarca como proceso y producto de política pública, que invita a la participación de múltiples interesados y que procura atender el derecho a la educación atendiendo a la diversidad de personas y contextos.

A continuación, se nos ofrecen una serie de pistas específicas para repensar el currículo para los tiempos que vienen, incluyendo un mayor involucramiento de las generaciones más jóvenes, la atención preferencial a los sectores vulnerables, el foco en la persona, y una educación a la vez global y local, que aprecie la diversidad y fomente la libertad. Estas ideas se convierten en guías para la acción y en elementos que deben considerarse para una reformulación profunda de los sistemas educativos.

Por último, el libro amplía algunas perspectivas para la transformación educativa a partir de la reflexión sobre ciertos aspectos de la relación entre el currículo y el futuro, en especial el concepto de transformación antes que reforma, la inclusión de los modos híbridos, la atención a los desafíos que plantea la cuarta revolución industrial y la sostenibilidad del planeta, en cuanto a la redefinición de las competencias que necesitan nuestros graduados y el repienso de los sistemas educativos para atender estos desafíos.

Les deseamos una provechosa lectura y esperamos que las reflexiones surgidas a partir de este libro puedan convertirse en punto de partida para una estrecha colaboración con nuestra oficina.

Índice

<u>Introducción</u>	15
Capítulo I. <u>Apuntes para reconceptualizar el currículo</u>	17
Capítulo II. <u>Diez pistas para repensar el currículo pospandemia</u>	39
Capítulo III. <u>Sobre los sentidos y los contenidos de las transformaciones</u>	69

Introducción

La transformación de la educación y de los sistemas educativos emerge como una agenda universal que cruza sociedades en diversidad de contextos. Más allá de las enormes diferencias que se registran entre países y dentro de ellos, acentuadas por los efectos de la pandemia (Banco Mundial, 2021; Banco Mundial et al., 2022a, 2022b), existe una percepción generalizada a escala mundial de que un cambio profundo en los propósitos, contenidos y estrategias educativos, sostenido por mejoras sensibles en la dotación y el uso de los recursos, es clave para cimentar futuros mejores y sostenibles para las generaciones más jóvenes.

Entre otras notas destacables de lo que podría emerger como un movimiento universal en favor de la transformación educativa, cabe señalar la intención de tener miradas más holísticas sobre la educación, gestadas por diversidad de instituciones y actores con sensibilidades que puedan entenderse como complementarias. Nos preguntamos si primará una visión transformadora, con un renovado y esperanzador contrato social para la educación, que involucre la política, la sociedad, los jóvenes y la educación y que, en definitiva, plasme el principio de unidad en el propósito de cambio resguardando la diversidad de perspectivas. No solamente esto implica aperturas de cabeza y señales claras de acuerdos sustantivos entre instituciones y actores con capacidad de iniciativa, roles y responsabilidades muy diferentes, sino también afinar qué entendemos efectivamente por *transformación*.

Nos proponemos argumentar en torno a la necesidad de un enfoque comprensivo del currículo como sostén

insoslayable de renovadas maneras de entender y actuar en educación con miradas transformadoras, progresistas y futuristas. En primer lugar, ahondamos en lo que implica una concepción amplia del currículo y sus implicaciones para una agenda de transformaciones (capítulo I: “Apuntes para reconceptualizar el currículo”). En segundo lugar, compartimos diez claves interconectadas para repensar el currículo a la luz de los desafíos que plantea la era pospandémica (capítulo II: “Diez pistas para repensar el currículo pospandemia”). En tercer lugar, abordamos a través de una serie de columnas un conjunto de temas candentes con vistas al armado de una agenda curricular transformadora. Con base en un hilo conceptual común, cada una de las columnas puede leerse en sí misma, lo cual puede llevar a cierta reiteración de las temáticas tratadas (capítulo III: “Sobre los sentidos y los contenidos de las transformaciones”).

Capítulo I.

Apuntes para reconceptualizar el currículo

El abordaje de los desafíos educativos en torno a la pandemia planetaria y el devenir pospandémico pone en el tapete, entre otras cuestiones fundamentales, repensar el currículo como imaginario societal que responda esencialmente a la pregunta sobre a qué tipo de educación aspiramos para qué sociedad, persona, ciudadanía y comunidad. Nos proponemos dar contexto y sentido evolutivo a cómo la construcción y el desarrollo curricular pueden adquirir un carácter nítidamente transformador, futurista y progresista en las agendas que se van delineando para la era pospandémica.

En concreto analizaremos los siguientes temas que entendemos inequívocamente entrelazados: 1) un entendimiento comprehensivo del currículo y sus principales dimensiones; 2) el encuadramiento de una propuesta de currículo transformador enmarcado en la Agenda Educativa 2030; 3) la innovación curricular en el marco de la disrupción societal; 4) el posicionamiento del currículo a la luz de una visión de futuro de la educación; 5) los aprendizajes de la pandemia y sus posibles impactos en la renovación de las propuestas curriculares, y 6) el mapeo de tendencias curriculares mundiales como sostén de los procesos de transformación curricular.

1. Principales dimensiones de una visión comprehensiva del currículo

Desde una perspectiva histórica comparada se puede afirmar que la teoría y la práctica curriculares reflejan dos grandes

visiones. Por un lado, la idea del currículo como resultado de la selección y la organización de los contenidos educativos que dan cuenta de concepciones societales y educativas. Bajo este paraguas se incluyen las finalidades y los macroobjetivos, el plan de estudios, la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los criterios que orientan la evaluación de los alumnos. Por otro lado, el acotamiento del currículo a los programas de estudio de cada nivel educativo, que se estructuran principalmente en torno a ejes y contenidos disciplinares (Jonnaert, 2007; Jonnaert, Ettayebi y Opertti, 2008; Gauthier, 2011; Amadio, Opertti y Tedesco, 2014, 2015; Opertti, 2021a, 2021b).

Asimismo, el currículo ha sido considerado como un asunto técnico que tiene principalmente que ver con los dominios de los especialistas y desarrolladores curriculares, expertos en disciplinas, asesores pedagógicos, redactores de libros de texto y especialistas en evaluación, o que incluso “pertenece” a ellos. Aparentemente no se registraba una clara necesidad de conectar el currículo con los procesos de construcción, desarrollo y tomas de decisión sobre política educativa. Aun cuando el currículo es un instrumento insoslayable y potente de la política educativa, no se lo consideraba como tal.

Sin embargo, aproximadamente en las dos últimas décadas, el debate y la construcción colectiva acerca del currículo reconoce crecientemente su naturaleza societal, cultural, política y de política pública, así como su relevancia para asegurar procesos efectivos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y resultados de aprendizaje de calidad para todos los alumnos por igual. El punto de partida curricular se ha ido moviendo de manera progresiva desde una base de fuerte acento en las disciplinas y los contenidos hacia jerarquizar la pregunta sobre qué tipo de educación, sistema educativo, escuela, currículo, pedagogía y educador se aspira a desarrollar para qué perfil de personas, ciudadanía, sociedad y

comunidad. Esencialmente este es un tema controvertido, delicado y evolvente que involucra a diversidad de *stakeholders*, así como de perspectivas gestadas dentro y fuera del sistema educativo. Si esta pregunta clave es minimizada o dejada de lado, el currículo carece tanto de legitimidad como de respaldo social y educativo.

Mientras el currículo es entendido como un acuerdo político que involucra a diversidad de *stakeholders* y que refleja conflictos, tensiones y compromisos que cruzan a la sociedad en su conjunto, se lo visualiza también como un acuerdo de política educativa y técnico que da forma y sustancia a la dimensión propiamente política. En efecto, el currículo es un instrumento de amplio alcance que coadyuva a: a) sostener y desarrollar las políticas educativas en una perspectiva de largo tiempo, y b) ayudar a los educadores a desarrollar efectivamente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se enmarca en una visión comprensiva e interconectada de la educación como política cultural, social, económica, ciudadana y comunitaria (UNESCO-IBE, 2015; Opertti, 2017, 2019, 2021a, 2021b, 2021c).

Frecuentemente el currículo es concebido como un fundamento insoslayable de transformaciones educativas, así como factor codeterminante de los objetivos educativos y de sus contenidos asociados, que se canalizan a través de un repertorio amplio de procesos. Estos están fuertemente integrados en las políticas educativas e implican debates públicos ciudadanos, así como discusiones y consultas con *stakeholders* de dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO-IBE, 2015).

Asimismo, la legitimidad y la sostenibilidad del currículo yace en su apertura a reconocer que cada alumno es un ser especial (UNESCO, 2017; UNESCO-IBE, 2022), así como a ampliar, democratizar y apoyar oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje para todos los alumnos por igual, con independencia de sus contextos, circunstancias y capaci-

dades. En efecto, el currículo supone una selección evolutiva y futurista de temas, áreas de conocimiento y disciplinas que guían y apoyan a niñas, niños, adolescentes y jóvenes a entender el mundo, así como a desempeñarse competentemente a la luz de desafíos individuales y colectivos (Futurelab, 2009).

En suma, una visión comprehensiva del currículo, vista desde una perspectiva internacional comparada, supone tener en cuenta por lo menos siete aspectos en su ideación y concreción, a saber:

- a. El currículo refleja y sustancia el tipo de educación forjada para el imaginario social anhelado. Esto implica reconocer la diversidad de perspectivas ideológicas y programáticas que permean dichos imaginarios. Resulta clave identificar la naturaleza controversial de las discusiones y de los desarrollos curriculares desde una mirada interregional que promueva el aprendizaje y la colaboración entre regiones y países.
- b. El currículo contribuye a la formación comprehensiva de la persona a través de la diversificación de las experiencias de aprendizaje relacionadas con sus aspiraciones, motivaciones, intereses, contextos, circunstancias y capacidades.
- c. El currículo es un eje fundamental de la calidad de la educación que sostiene el diseño y el desarrollo de las políticas educativas. El mutuo reforzamiento y el alineamiento entre la política educativa y el currículo es condición *sine qua non* para apoyar efectivamente al alumno, sus oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje.
- d. El currículo conecta el *para qué*, el *qué*, el *cómo*, *dónde* y *cuándo* educar, aprender y evaluar para asegurar que cada alumno preocupa por igual. La conexión con sentido de los componentes y las piezas del sistema educativo es clave para plasmar el derecho de cada alumno a aprender en cualquier lugar, en todo momento y mediante

- estrategias personalizadas en interacción con sus pares.
- e. El currículo se desglosa en una serie de dimensiones interconectadas: *prescripto* (el currículo escrito), *implementado* (lo que efectivamente se desarrolla), *negociado/mediado* (se interpreta a la luz de los diferentes niveles, instituciones y actores de los sistemas educativos), *percibido* (cómo es entendido y apropiado por educadores), *experimentado* (cómo se conecta y es vivenciado por los alumnos), *logrado* (conjunto de resultados de aprendizaje y competencias desarrolladas), *oculto* (presupuestos no escritos, normas, valores y actitudes a través de los cuales las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones se contextualizan y tienen sentido en cada centro educativo) y *olvidado* (el currículo escrito que no es enseñado).
 - f. El currículo orienta y alinea los planes de estudio y programas, así como establece relaciones jerárquicas y vinculantes con ellos (Jonnaert et al., 2021) con vistas a priorizar que cada alumno goce de una oportunidad efectiva personalizada de aprender.
 - g. Esencialmente el currículo se sustenta en educadores apreciados y empoderados como articuladores, gestores y decisores de política en las aulas, que asumen el rol de codesarrolladores y coagentes del currículo, mientras que los alumnos son vistos y respetados como agentes y coagentes de sus propios aprendizajes.

2. Encuadrar el currículo en la Agenda Educativa 2030

La Agenda Educativa 2030 (UNESCO et al., 2015) constituye una formidable oportunidad para repensar la educación en su conjunto en el marco de una visión sistémica, humanística, progresiva y transformadora. En efecto, la agenda estimula visitar las sinergias entre conceptos estelares

tales como equidad, calidad e inclusión, que han tenido una fuerte influencia en educación en los últimos cuarenta años (Braslavsky, 2005; Savolainen, 2009; Benavot, 2012; Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; Opertti, 2016, 2017, 2020).

La Agenda 2030 implica un nuevo sistema global de gobernanza sustentado en las ideas fuerza de educación para todos y educación para el desarrollo sostenible (Tikly, 2017). El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, constituye una fuerte señal en favor de argumentar y evidenciar que la inclusividad en educación implica necesariamente que equidad y calidad vayan de la mano desde una perspectiva de formación y de aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida.

Las principales características de la agenda pueden resumirse en cinco dimensiones:

- a. En primer lugar, su finalidad es ayudar a transformar la vida de las personas y de las comunidades posicionando la educación como un agente societal clave de cambio.
- b. En segundo lugar, se sustenta en una visión holística y multidimensional del desarrollo que jerarquiza el rol crucial que desempeña la educación en asegurar que aquel congenie e integre los principios de sostenibilidad, inclusión, justicia social, equidad y cohesión.
- c. En tercer lugar, se fortalece su impronta humanística, ya que a través de la educación se identifican valores, actitudes y comportamientos con la intención de forjar dignidad, coexistencia y respeto entre personas y comunidades.
- d. En cuarto lugar, se destaca su perfil progresista, ya que procura fortalecer la confianza en la potencialidad de

la educación para ampliar las oportunidades de desarrollo para las comunidades y las personas.

- e. En quinto lugar, se destaca la idea del desarrollo como una combinación delicada y dinámica entre factores culturales, políticos, sociales y económicos que tienen sustratos e implicancias educativas insoslayables.

Nos parece relevante posicionar la visión sistémica y comprehensiva del currículo en el marco de un renovado entendimiento de las ideas fuerza de inclusión, equidad y calidad que preconiza la Agenda Educativa 2030, a saber:

- a. *Equidad* implica mitigar y remover inequidades y barreras a los aprendizajes gestadas desde dentro y fuera de los sistemas educativos, a efectos de asegurar la expansión y la democratización de las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos.
- b. *Calidad* implica el fortalecimiento de las sinergias entre estrategias curriculares, pedagógicas, de enseñanza y de aprendizaje para conectar efectivamente el para qué y en qué educar, aprender y evaluar con el cómo, dónde y cuándo hacerlo.
- c. *Inclusión* implica concordar equidad y calidad, reconociendo y construyendo a partir del potencial de cada alumno, así como entendiendo y asumiendo la diversidad de todos los alumnos como oportunidades para identificar, sostener, sustanciar y lograr mejores oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje.

3. Encuadrar el currículo en la disrupción

Mientras que la Agenda Educativa 2030 establece las bases y los compromisos en torno a un renovado entendimiento de la educación, la disrupción planetaria, principalmente

asociada a la cuarta revolución industrial, emerge como un factor crecientemente influyente en la vida de ciudadanos, trabajadores y comunidades.

Algunos de los principales rasgos de la disrupción son:

- a. El advenimiento de tecnologías que desdibujan y, al mismo tiempo, remodelan las fronteras entre los dominios físicos, digitales y biológicos.
- b. La extensión de la vida y la redefinición de los ciclos de vida, formación y trabajo.
- c. La creciente incidencia de las tecnologías en modelar nuestras percepciones del mundo, cambiar nuestros comportamientos y afectar nuestras identidades como seres humanos.
- d. Los cambios profundos en las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, así como entre los humanos y las máquinas de aprendizaje.
- e. Las tensiones y las sinergias entre la coexistencia, la complementariedad y la competencia con las máquinas de aprendizaje.

En términos generales, la disrupción afecta en todos los aspectos qué y cómo lo hacemos y, crucialmente, quiénes somos. Esto implicaría cuestionar las maneras tradicionales de procesar y tomar decisiones, individual y colectivamente.

En orden a entender el currículo como reflejo de la disrupción societal y educativa, se podrían tener en cuenta estos 11 puntos:

- a. Superar la consideración estrecha de los educadores como transmisores y de los alumnos como receptores.
- b. Evitar una fragmentación aún mayor de las propuestas educativas en niveles, ambientes, ofertas y disciplinas, que tiene impactos negativos en la medida en

- que interrumpe la progresión de los alumnos y sus procesos de aprendizaje.
- c. Estar atento al péndulo que se mueve desde educadores hacia alumnos sin tener debidamente en cuenta las sinergias entre ellos.
 - d. Superar las diferenciaciones entre las competencias y experiencias de aprendizaje denominadas *blandas* y *duras*, con sus implicancias en lo que efectivamente es valorado, enseñado, aprendido y medido.
 - e. Superar las separaciones entre cerebro, mente y cuerpo para asegurar un entendimiento holístico del bienestar y del desarrollo de cada alumno como persona.
 - f. Integrar con sentido las áreas de humanidades, ciencias y ética para profundizar en el entendimiento de temas transversales tales como inclusión, sostenibilidad y género, desde el nivel inicial en adelante.
 - g. Evitar la separación entre tradición y modernización, por cuanto el currículo se sustenta en una mirada futurista que incorpora desarrollos presentes y pasados.
 - h. Integrar la teoría y la práctica en la conceptualización de las propuestas curriculares, ya que están inextricablemente asociadas y se refuerzan mutuamente en todas las etapas de la formación.
 - i. Incorporar las dimensiones colectivas e individuales en la formación integral del alumno como soporte de toda propuesta curricular.
 - j. Integrar con sentido y establecer sinergias entre preocupaciones, realidades y demandas globales y locales en la conceptualización y el desarrollo del currículo.
 - k. Identificar todas las conexiones posibles entre las dimensiones de aprender a conocer, a ser, a hacer y a vivir juntos (Delors, et al., 1996).

4. Encuadrar el currículo en una visión de avanzada de la educación

La UNESCO publicó un documento seminal en el 2020 titulado *La educación en un mundo tras la covid: Nueve ideas para la acción pública*, que es el resultado del trabajo realizado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Una de las fortalezas de dicha comisión, instituida por la UNESCO, radica en que está conformada por prestigiosas personalidades que reflejan diversidad de perfiles y de actuación profesional, así como proceden de diferentes regiones del mundo. En su conjunto, las nuevas ideas planteadas constituyen un marco de referencia que permite enmarcar la discusión curricular en una visión societal y educativa de avanzada (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021; Opertti, 2021b).

La primera idea se refiere al “fortalecimiento del compromiso público en favor de la educación como un bien común”. Un compromiso de estas características, que aprecia y congenia los valores de inclusión, solidaridad, progreso individual y colectivo, supone el involucramiento de diversidad de actores de dentro y fuera del sistema educativo para discutir, acordar y plasmar imaginarios de sociedad y desarrollo que sustancien el rol y las responsabilidades de la educación como política cultural, ciudadana, social, económica y comunitaria. Dicho compromiso supone una fina articulación entre, por un lado, el rol del Estado garante y, por otro, el involucramiento de instituciones y actores que reflejen el crisol de afiliaciones y tradiciones que anidan en la sociedad, a efectos de fortalecer la libre expresión de la diversidad de capacidades y talentos en un marco de reafirmación y apego a valores universales. Si las sociedades reniegan de sus diversidades, difícilmente se podrá forjar y sustentar la educación como bien común.

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

La tercera idea se sustenta en la convicción de que los educadores son los principales tomadores de decisión de los sistemas educativos en cualquiera de los modos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se desarrollen. La valorización de los educadores, en su condición de generadores y gestores de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, se ha fortalecido en la pandemia. En el documento se afirma: “La verdadera capacidad de respuesta e innovación reside en la iniciativa de los educadores que, junto con los padres y las comunidades, han encontrado en muchos casos soluciones ingeniosas y apropiadas al contexto”. Quizás estas aperturas que han ido emergiendo desde las comunidades educativas constituyan una ventana de oportunidades para ayudar a sostener y sustanciar la transformación de la educación y de los sistemas educativos con una mirada de apertura hacia la sociedad en su conjunto.

La cuarta idea se refiere al llamamiento que hace la UNESCO “a todos los que tienen responsabilidades educativas, desde los funcionarios gubernamentales hasta los docentes y los padres, a dar prioridad a la participación

de los alumnos y los jóvenes en general, a fin de preparar de forma conjunta el cambio que desean”. Los alumnos no deben ser considerados como “objetos o metas de aprendizaje”, sino ante todo como sujetos activos de derechos, que, respetados en su condición de infantes, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, asuman ser protagonistas, reguladores, discutidores y diseminadores de sus aprendizajes. Asimismo, su insoslayable participación en la forja de un *modus* de vida sostenible concierne a su propia existencia, así como a abrigar un futuro que hoy aparece severamente amenazado, en gran medida por las decisiones y los comportamientos del mundo adulto. Por supuesto que se necesita de la generosidad, la sabiduría y la experticia adulta para gestar profundas transformaciones en los contenidos y en las estrategias educativas, pero eso solo se puede sostener confiando en los alumnos y promoviendo que ellos sean los protagonistas y hacedores de su propio futuro.

La quinta idea pone en el tapete la necesidad de “proteger y transformar la escuela como un espacio-tiempo independiente, específico y diferente del hogar y otros espacios de aprendizaje, en el que se producen tanto un crecimiento y una profundización del entendimiento social como una adquisición de aptitudes, competencias y conocimientos”. Una de las razones principales de existencia de la escuela reside en que, a la vez de ser un instrumento insustituible de integración cultural, social y ciudadana, es la entrada principal a las competencias y a los saberes que contribuyen a que las generaciones más jóvenes tengan oportunidades efectivas de desarrollo colectivo e individual. La valorización de la escuela implica mucho más que reconocer y apreciar que la presencialidad resulta indispensable para garantizar el derecho a la educación y a los aprendizajes. Asimismo, la presencialidad puede fortalecerse en un marco de repienso y de complementariedad con la virtualidad, teniendo por prin-

principal objetivo ampliar y democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje.

La sexta idea aborda el debate sobre el rol crítico que cumplen las tecnologías, ya sea para democratizar e igualar en oportunidades, ya para ahondar brechas y disparidades. Ninguna decisión sobre el bienestar presente y futuro de nuestra sociedad puede prescindir de la variable tecnológica, no en el sentido de algo dado que regula inexorablemente nuestra vida hasta en los más mínimos detalles, sino en el de ventanas de oportunidades para forjar sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Tan perverso para el pensamiento y la acción humanos es caer en la tentación del determinismo o fatalismo tecnológico como descartar o menospreciar el uso de las tecnologías como vías potentes para mejorar la calidad de la vida en lo individual y lo colectivo. Resulta fundamental que las tecnologías, entendidas en un sentido plural, constituyan el pilar de una formación integral de la persona que aliente el ejercicio de la libertad, el pensamiento autónomo, la creatividad y la resiliencia, entre otras cuestiones fundamentales. Por último, las tecnologías pueden ayudar a personalizar las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones tomando en cuenta que cada persona es un ser especial, aun cuando todos aprendemos de formas más o menos parecidas (Dehaene, 2018).

La séptima idea abre la discusión sobre los contenidos educativos como un eje fundamental de toda propuesta de transformación educativa. La UNESCO resalta la importancia de la educación para incentivar y desarrollar en los alumnos el pensamiento autónomo e interpelante que les permita procesar, evaluar y tomar posición sobre las informaciones de naturaleza e intenciones muy variadas que reciben a ritmos vertiginosos. Más aún, el documento señala que la proliferación de “información errónea y noticias falsas” puede resultar “fatal para la vida social y la comprensión humana,

pero también está literalmente destruyendo vidas”. El manejo solvente y responsable de las evidencias que surgen de la triangulación de enfoques, estrategias, intervenciones y datos es fundamental para que las personas puedan liderar su propia vida sin que sus creencias, opiniones y conductas sean manipuladas con la ayuda “humana” de la inteligencia artificial a efectos de direccionar, controlar y comercializar lo que forjamos, hacemos y explicitamos en nuestra cotidianidad.

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

La novena idea versa sobre la necesidad de reinventar un multilateralismo proactivo que se sustente en el hecho irrefutable de que “biológicamente todos somos ciudadanos de un solo planeta”. No debería haber escapatoria ni atajos frente al desafío de entenderse, colaborar y actuar como humanidad para asegurar la sostenibilidad planetaria. Particularmente, armonizar el currículo y la pedagogía —esto es, el para qué, el qué, cómo, cuándo y dónde educar, aprender y evaluar— está siendo crecientemente valorado como asunto prioritario para reimaginar la educación con vistas a construir un mundo mejor, sostenible y justo. Dejar congeladas o

tangencialmente abordadas las discusiones sobre los contenidos educativos no solo volvería la educación crecientemente irrelevante; también dejaría a las generaciones más jóvenes privadas de marcos de referencia y de instrumentos para liderar su propia vida en el futuro.

5. Encuadrar el currículo en los aprendizajes de la pandemia

Se empieza a tener cierta evidencia de lo que ha ocurrido durante la pandemia con relación al involucramiento del alumno y los apoyos recibidos, así como a sostener la continuidad de sus procesos de aprendizaje. En particular, Reimers y Operti (2021) identificaron casos de innovación educativa que han emergido durante la pandemia y que dan cuenta de rúters para construir de nuevo mejor. El estudio se enmarca en la Global Education Innovation Initiative de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, con foco en cómo transformar la educación pública; en la iniciativa HELA (Híbrido Education, Learning and Assessment, por sus siglas en inglés), impulsada por la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO), y en la visión inspiradora desarrollada en el documento *La educación en un mundo tras la covid: Nueve ideas para la acción pública* (véase el apartado anterior).

Con base en el análisis de 31 de estudios de casos innovadores de diferentes regiones y contextos, se identificó una serie de nueve puntos que pueden ser considerados con vistas a contextualizar y plasmar una visión comprehensiva y sistémica del currículo, a saber:

- a. El sentimiento positivo de que reimaginar la educación poscovid-19 puede contribuir a sentar las bases de un futuro mejor a escalas mundial y nacional. Así como

resulta necesario desarrollar perentoriamente iniciativas de hondo calado que contribuyan a mitigar las pérdidas de aprendizaje y las brechas generadas durante la pandemia (Banco Mundial, 2021; Banco Mundial et al., 2022a, 2022b), importa igualmente hurgar en las ventanas de oportunidades que se han venido abriendo durante la pandemia, para repensar la educación y los sistemas educativos.

- b. Apertura, audacia, creatividad y experimentación en cuanto a conferir un renovado sentido y proyección a categorías e ideas educativas fundamentales, tales como el desarrollo de las competencias en alumnos y educadores, y las nociones de currículo, pedagogía, aprendizajes en la casa, educación presencial y a distancia, tecnologías, materiales impresos y en línea, entre otros.
- c. La confirmación de que resulta estratégico y posible responder proactivamente a los desafíos urgentes en torno a las implicancias sociales y educativas del covid-19 y, al mismo tiempo, sentar las bases para una transformación societal, cultural y educativa profunda, que implica decisiones cruciales sobre los propósitos, los contenidos y el desarrollo de la educación.
- d. Reconocer diversidad de enfoques, ideas, temas, iniciativas, estrategias, procesos y herramientas como puntos de partida complementarios para concebir y desarrollar prácticas innovadoras que se sustenten en una perspectiva sistémica que fortalezca las conexiones entre diferentes componentes y piezas de la educación y de los sistemas educativos con una visión de mediano a largo plazo.
- e. Entender y respetar a alumnos y educadores como personas, apoyando su bienestar y desarrollo, construyendo a partir de sus potencialidades y competencias,

- respondiendo a sus necesidades sentidas, fortaleciendo la confianza entre pares y comprometiéndolos en reimaginar la educación y sus vías futuras.
- f. La reconfiguración y reingeniería de roles societales y educativos, así como de partenariados y de modalidades renovadas de generación y gestión de los cambios, que impliquen intersecciones más fluidas y productivas entre modos de gobernanza de abajo arriba y de arriba abajo, con la finalidad de sustentar transformaciones sistémicas que superen las fragmentaciones entre niveles y ofertas educativas, así como entre ambientes de aprendizaje.
 - g. Los procesos de elaboración y decisión de las políticas gestados en todos los estratos, niveles y componentes del sistema educativo, que comprometen a diversidad de *stakeholders* como coagentes y están abiertos a múltiples formatos que incentivan la construcción colectiva en un marco de liderazgos distribuidos.
 - h. Renovado entendimiento y apreciación de los usos híbridos de las viejas y las nuevas tecnologías y sus impactos en orden a democratizar y asegurar la continuación, la progresión y la completitud de los aprendizajes adaptados a la diversidad del alumnado, y en respuesta a contextos y situaciones desafiantes desde el punto de vista social y educativo.
 - i. Triangulación y documentación de evidencias emanadas de diversidad de enfoques, intervenciones, contextos, estudios y datos, que permiten apreciar la potencialidad de diversas intervenciones para progresar hacia modos educativos híbridos de educar, aprender y evaluar (Reimers y Opertti, 2021).

6. Encuadrar el currículo en tendencias educativas mundiales

Mapear las tendencias curriculares mundiales es una fuente valiosa para posicionar la discusión curricular en la era pos-pandémica. Identificamos 14 de ellas:

- a. Entendimiento comprensivo del alumno como persona, que integra y confiere un renovado sentido a hallazgos disciplinares e interdisciplinares sobre cómo las personas aprenden, así como sobre un repertorio amplio de estrategias pedagógicas para responder a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos.
- b. Entendimiento más afinado de los temas que informan las propuestas curriculares, lo que requiere la integración de perspectivas disciplinares e interdisciplinares.
- c. Apertura a nuevas configuraciones y combinaciones entre disciplinas, transversal a todos niveles educativos, que permita enfocar temáticas globales en el currículo, como sostenibilidad, aprender a vivir juntos entre culturas, inclusión y cambio climático.
- d. Conceptualización de las competencias como la voluntad de los alumnos de identificar, movilizar e integrar valores, actitudes, emociones, conocimientos y capacidades para responder y actuar competentemente ante desafíos individuales y colectivos.
- e. Progresión hacia modos híbridos de educar, aprender y evaluar que involucran niveles, ambientes, ofertas, áreas de aprendizaje y disciplinas como un todo interrelacionado.
- f. Fortalecimiento de la versatilidad de los educadores para liderar, idear, integrar y facilitar oportunidades de aprendizaje crecientemente enfocadas en responder a desafíos y situaciones que conectan piezas disciplinares.
- g. Personalización de la educación, de los aprendizajes y la

- evaluación para sustanciar oportunidades de aprendizaje con sentido para todos los alumnos por igual.
- h. Promoción y facilitación de la libertad de los alumnos para idear y gestionar un currículo a medida de sus aspiraciones y necesidades.
 - i. Fortalecimiento de una perspectiva curricular glo-local que, con una mirada abierta al mundo, localice el currículo atendiendo a las culturas y los contextos y comprometiendo a diversidad de *stakeholders* en su legitimación, gestación y desarrollo.
 - j. Articulación del currículo y la pedagogía para ampliar el abanico de estrategias que atiendan la diversidad del alumnado.
 - k. Fortalecimiento de la integración de temas y enfoques transversales en el currículo que responda a imaginarios sociales y educativos.
 - l. Visualización de la evaluación como apoyo a la progresión y completitud de los aprendizajes, enmarcada en los procesos de desarrollo curricular.
 - m. Fortalecimiento de la empatía y la cooperación para profundizar en una cultura de confianza y una mentalidad de crecimiento entre alumnos y educadores.
 - n. Combinación de tecnologías como vías potentes para ampliar y democratizar las oportunidades de aprendizaje y, asimismo, como ventanas de oportunidades para fortalecer las conexiones entre alumnos, educadores, familias y comunidades.

7. Apunte final

A lo largo del capítulo se ha planteado un conjunto de miradas complementarias que posicionan el currículo como un eje fundamental e insoslayable de una agenda educativa pos-

pandemia. Se trata de argumentar y evidenciar que el calibre de los cambios que necesariamente tienen que abordarse si se pretende educar a las nuevas generaciones para un mundo sostenible, democrático, justo, pacífico e inclusivo requiere un repienso global del currículo y de su articulación con otros componentes y piezas del sistema educativo.

El punto de inflexión del debate y la construcción curricular parece ubicarse hoy en reafirmar que el currículo debe tener una impronta transformadora, progresista, futurista y disruptiva sustentada en diálogos intensos y de mucha escucha entre diversidad de instituciones y actores. Esto implicaría fortalecer el posicionamiento del currículo en el cerno de la educación, de los sistemas educativos y en particular de los centros educativos, como una ventana de oportunidades que permita sentar las bases de una nueva forma de concebir el lugar de los humanos como parte del planeta, tal como señala el documento *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, elaborado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021).

Precisamente dicho informe identifica una serie de temas que nutren las agendas de transformación curricular. Entre otros, elaborar una propuesta curricular para un mundo dañado; integrar conocimientos y emociones en todas las prácticas educativas; fortalecer las enseñanzas y los aprendizajes de las alfabetizaciones fundamentales, incluyendo esencialmente las producciones oral y escrita, futuros plurilingües y la aplicación de conocimientos y habilidades matemáticos a una variedad de situaciones; profundizar en las humanidades así como en el entendimiento y la indagación científica; ahondar en el desarrollo de las habilidades de alumnos y educadores para un mundo digital; fortalecer la educación en artes como manera de ampliar los sentidos que pueda tener el mundo para los

alumnos, y educar para los derechos humanos, para una ciudadanía activa y para una participación democrática (véase el capítulo 3, “Sobre los sentidos y los contenidos de las transformaciones”).

La responsabilidad que asume el currículo de integrar y tejer efectivamente sentidos vinculantes para el conjunto de los temas mencionados advierte sobre el cambio significativo de su foco y actuación, que implica posicionar al ser humano como un todo indivisible, y su formación integral en su condición de tal y de ciudadano, trabajador e integrante de comunidades diversas a escalas global, nacional y local. Ciertamente estamos ante un cambio de paradigma en los *para qué, qué, cómo, dónde* y *cuándo* educar, aprender y evaluar, que se sustenta en una transformación de la sociedad y de la educación como procesos entrelazados y mutuamente reforzantes.

Capítulo II.

Diez pistas para repensar el currículo pospandemia

Este capítulo recoge las reflexiones realizadas en el documento de nuestra autoría *Diez pistas para repensar el currículum*, publicado por la Oficina Internacional de Educación (Opertti, 2021a) en el marco de la serie Reflexiones en Progreso sobre Cuestiones Actuales Críticas en el Currículum, Aprendizaje y Evaluación. Su propósito es compartir una serie de pistas para repensar el currículo a la luz de cuatro consideraciones fundamentales.

En primer lugar, la necesidad de reforzar una comprensión holística y sistémica del currículo como un proceso dinámico, complejo y controvertido de discusiones colectivas, acuerdos y desarrollos, que reflejan aspiraciones e ideales sociales y que comprometen a diversidad de instituciones y actores en definir el *para qué, qué, cómo, cuándo y dónde* de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; Jonnaert, Depover y Malu, 2020; Tedesco, Opertti y Amadio, 2013; UNESCO-IBE, 2015; Opertti, 2021a).

En segundo lugar, está la idea, subrayada por la Agenda Educación 2030 (véase el apartado 2 del capítulo 1) de que el currículo adquiere protagonismo, legitimidad y sostenibilidad a partir de principios, políticas, objetivos, contenidos y estrategias educativos que contribuyan a transformar la vida de las personas y las comunidades (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; UNESCO et al., 2015).

La tercera consideración alude a un cambio disruptivo a escala global que es profundo, sistémico, exponencial e impredecible, entre otros atributos fundamentales (véase el capítulo I, apartado 2). Estos cambios tienen efectos sociales

duraderos e implican revisar nuestras identidades y estatus como humanos, ciudadanos, trabajadores, empresarios y comunidades (Maddah, 2016; Schwab, 2017; Stiegler, 2016).

En cuarto lugar, el covid-19 ha contribuido significativamente a las discusiones sobre dos temas principales. Por un lado, se han explorado y probado propuestas y vías de integración y sinergias entre la educación presencial y a distancia, eliminando barreras y discontinuidades entre los niveles, ambientes de aprendizaje y ofertas educativas y, fundamentalmente, revisando los objetivos, contenidos y estrategias. Por otro lado, la pandemia también ha puesto de manifiesto la necesidad de ahondar en competencias y habilidades de los estudiantes para afrontar diversidad de desafíos personales y colectivos con respecto a fortalecer la libertad de expresión, el pensamiento autónomo y creativo, los estilos de vida y el desarrollo sostenibles, la convivencia y el cuidado del planeta (Consejo Asesor de la OEI, 2020; Fundación Santillana, 2020; Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación, 2021; Microsoft y New Pedagogies for Deep Learning, 2020; Reimers y Scheleicher, 2020).

Pista 1: Comprender y visibilizar a las generaciones más jóvenes

Uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo es comprender a los estudiantes desde una perspectiva generacional que los valore y los apoye como infantes, niños, adolescentes, jóvenes y, sobre todo, como protagonistas que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje. La falta de empatía intergeneracional es evidente en propuestas educativas, curriculares, pedagógicas, así como en docentes que no logran establecer conexiones con sentido entre contextos, circunstancias, valores,

emociones y cogniciones para atender la diversidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos.

Compartimos aquí cuatro elementos para apoyar una mejor comprensión de las generaciones más jóvenes como un punto de partida esencial para repensar el currículo con una visión transformadora de la educación.

En primer lugar, resulta necesario enfocar, analizar y visibilizar con mayor profundidad la multiplicidad de factores asociados a la vulnerabilidad. Esto implica ir más allá de entender la vulnerabilidad vinculada desarticuladamente a personas, grupos, contextos o circunstancias. Requiere que también reconozcamos la multiplicidad de vulnerabilidades entrelazadas que desafían las explicaciones hegemónicas “educativas”, “sociales” o “culturales”. Destacamos aquí tres aspectos.

Tenemos que sopesar cómo las carencias de los hogares en el acceso a la conectividad y las tecnologías repercuten negativamente en las condiciones y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La tendencia —creciente a largo plazo, inevitable a corto plazo— a avanzar hacia modos híbridos que integren y conecten el aprendizaje presencial y a distancia generalmente acentúa estos impactos y, de manera crucial, coadyuva a expandir y democratizar las oportunidades de aprendizaje.

Cabe señalar las debilidades en los marcos conceptuales y operativos de las políticas públicas que dependen fuertemente de mecanismos compensatorios para abordar múltiples vulnerabilidades económicas y sociales que inciden en la educación. Esos marcos no logran generar procesos y resultados de aprendizaje igualmente significativos y sostenibles para diversidad de individuos y grupos. Es posible que se basen en concepciones fragmentadas, sobre el supuesto de que la agregación y los efectos acumulativos de las intervenciones sectoriales mejoran las oportunidades educativas *per se*, sin una visión robusta que las conecte y fortalezca.

Además, la vulnerabilidad afecta el bienestar y la salud mental de los alumnos, lo cual se entiende en mayor medida cuando se integran los hallazgos de la psicología, la psiquiatría y la neurociencia, entre otras disciplinas. Contrariamente a enfoques que procuren entender al alumno en su especificidad e integralidad, la acumulación de enfoques e intervenciones dirigidos a lo que se define como las *necesidades de los estudiantes*, incluso dentro de un marco multi- o interdisciplinario, no aporta a comprender y apoyar a cada persona como un ser humano único ni a personalizar el currículo, la pedagogía y la enseñanza para cada alumno.

Como señala Hargreaves (2020), el bienestar de los niños no es una alternativa al éxito escolar, sino una condición previa del aprendizaje, especialmente para los grupos más vulnerables. Ciertamente, el bienestar de los alumnos es condición *sine qua non* para sostener un aprendizaje atractivo, significativo y sostenible. En gran medida, el concepto de *bienestar* refuerza una visión holística de la educación, que reconoce la interacción evolutiva entre la naturaleza emocional de la cognición y la naturaleza cognitiva de las emociones (Pons, de Rosnay y Cuisinier, 2010).

En segundo lugar, la pandemia mundial está arrojando luz sobre la capacidad de respuesta de las generaciones más jóvenes en contextos desafiantes, aspectos que pueden quedar ocultos, no reportados o desconocidos e infravalorados en la educación en general. Estamos comenzando a observar y comprender que, durante un período de aislamiento o de reducidas interacciones personales, los alumnos llegan a conocer, utilizar, experimentar y reflexionar sobre una amplia gama de estrategias para proseguir y concretar su aprendizaje. Es posible que durante la pandemia se haya ganado terreno en la apreciación del aprendizaje basado en problemas o desafíos, o en proyectos que ponen en juego

competencias como la creatividad, el ingenio y la adaptabilidad de los alumnos conforme se enfrentan a circunstancias cambiantes y adversas.

Podemos preguntarnos si los alumnos pueden haber desarrollado, durante el período de confinamiento y después, ciertas competencias que les permiten:

- a. Adquirir más autonomía intelectual, más capacidad de aprendizaje independiente, mejor funcionamiento ejecutivo (cerebral), que se refleja en una mayor flexibilidad de pensamiento y autocontrol, y mayores habilidades de aprendizaje en línea (Reimers y Schleicher, 2020; Morin, 2020).
- b. Desarrollar anticuerpos sociales, emocionales y cognitivos activos y duraderos contra posibles pandemias y crisis futuras.
- c. Experimentar nuevas formas de comprender, comunicarse y generar confianza con sus familias, pares y educadores.
- d. Comprender cómo su propia motivación, participación, valores, actitudes y emociones dan sentido a su educación y aprendizaje.
- e. Aprender a enfrentarse a una amplia gama de situaciones desafiantes mediante el desarrollo de competencias personales (como la confianza y la autoconciencia) e interpersonales (como la empatía y el trabajo en colaboración con los demás).

En tercer lugar, las generaciones más jóvenes exigirán cada vez más cambios en los estilos de vida de los adultos con el fin de permitirles contribuir, formar parte y disfrutar de un futuro mejor y sostenible, individual y colectivamente. Tras la pandemia, parecería surgir una agenda renovada en cuanto a derechos, compromisos y responsabilidades,

fuertemente impregnada por las generaciones más jóvenes. En este sentido, cabe destacar varios puntos.

Los temas y enfoques vinculados a estilos de vida sostenibles, saludables y socialmente comprometidos se integran cada vez más en las propuestas curriculares y pedagógicas. Sin embargo, no basta con realizar actividades o implementar proyectos que demuestren, por ejemplo, los beneficios de una dieta equilibrada o de la actividad física. También es necesario conectar y desarrollar un marco conceptual y accionable unificado que atraviese diferentes niveles y ofertas educativos con la intención de guiar y apoyar a los estudiantes en la apropiación de estilos de vida que son esenciales para la sostenibilidad global y local, así como para el bienestar personal y colectivo. Además, implica transversalizar propuestas educativas sólidas y basadas en evidencias sobre formas renovadas de vivir en armonía, así como de comprender y proteger la naturaleza como parte de un mismo ecosistema.

Al mismo tiempo, debe haber una reafirmación clara y sustantiva de la libertad y el pensamiento independiente que fortalezca y proteja a las generaciones más jóvenes en el desarrollo de actitudes preventivas y anticuerpos frente a tres riesgos que se refuerzan mutuamente: a) el uso espurio de dispositivos y mecanismos de inteligencia artificial para restringir la libertad de expresión de individuos, grupos y comunidades; b) la consideración de las personas como datos con “valores de mercado diferenciales”, y c) la normalización de los métodos de control de la ciudadanía en todo momento y sin restricciones.

En cuarto lugar, tras períodos prolongados de aislamiento, se hace necesario buscar formas de reconectar a los jóvenes con la educación en general. Esto no puede hacerse asumiendo que no ha ocurrido ningún aprendizaje significativo —sean cuales sean su naturaleza e implicacio-

nes— durante el período de confinamiento e ignorando la diversidad de estrategias que los educadores, los estudiantes, las familias y las comunidades han desarrollado para asegurar la continuidad de los aprendizajes. Reconectarse implica esencialmente documentar, comprender, respetar y aprovechar toda la gama de situaciones que afectan el bienestar social, emocional, mental y físico de educadores y alumnos. De hecho, la pandemia ha puesto de manifiesto la relevancia de considerar la multidimensionalidad del bienestar como base insoslayable de cualquier proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Por otra parte, la desconexión revela un enorme desafío precovid-19 que los países en diversas regiones afrontan en diferentes contextos: la fragmentación histórica de la educación y los sistemas educativos con respecto a los enfoques, niveles, ciclos, ofertas, ambientes de aprendizaje y contenidos educativos. Esta fragmentación puede constituir una poderosa barrera institucional, curricular, pedagógica y docente que atente contra la progresión de los alumnos y la continuidad de sus procesos de aprendizaje.

Además, la fragmentación puede impedir el desarrollo fluido de las competencias y los conocimientos que los alumnos tienen que adquirir para desenvolverse de manera competente en un mundo marcado por cambios acelerados y sistémicos. Asimismo, la organización de los niveles y las ofertas educativas en torno a los silos disciplinarios contrasta fuertemente con las experiencias de vida de los estudiantes, que se enfrentan al desafío de dar un sentido unitario a multiplicidad de estímulos y experiencias. La desconexión y la descontextualización del aprendizaje respecto a las aspiraciones y motivaciones de los alumnos los aleja de la educación al transformarla en irrelevante para su vida.

Los sistemas educativos se enfrentan al desafío de integrar

con sentido las piezas del conocimiento que coadyuven a que los alumnos comprendan la complejidad de los desafíos a que se ven enfrentados en el presente y hacia el futuro. Entre otras cosas, esto implica la capacidad de educar a los alumnos en una serie de competencias, consideradas esenciales para construir un futuro mejor (Reimers y Schleicher, 2020), enmarcadas en la revitalización de un humanismo cosmopolita respetuoso de las diversas tradiciones, grupos y afiliaciones. La capacidad de las instituciones educativas de concebir la educación como motor para reinventar los futuros será una prueba crítica de su voluntad de rediseñar los sistemas de aprendizaje para la resiliencia.

Pista 2: Combatir los factores relacionados con la vulnerabilidad

Como se ha señalado, la vulnerabilidad es expresión de un conjunto multidimensional de carencias de la capacidad humana que comprometen el bienestar y el desarrollo de las personas, los ciudadanos y las comunidades. Como apunta Josep María Esquirol (2020), los seres humanos somos vulnerables, lo que significa que somos sensibles y capaces de entristecernos y sentirnos heridos.

La educación no puede abordar la vulnerabilidad desde una perspectiva sectorial endógena a las instituciones educativas. Tampoco puede hacerlo sobre la base de acumular una multiplicidad de intervenciones y apoyos externos al sistema educativo. En lugar de perspectivas y enfoques desprovistos de interfaces entre las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto, se requieren abordajes interinstitucionales e intersectoriales que sirvan de base para comprender y accionar sobre el desarrollo y el bienestar de las personas. Es clave reconocer que las múltiples capacidades de las personas,

inmersas en diversidad de contextos y circunstancias que las permean, no pueden *separarse* y *aislarse* por área de intervención, población beneficiaria, derechos o beneficios.

Los enfoques para contrarrestar la vulnerabilidad requieren que comprendamos, valoremos y apoyemos a las personas en cuanto individuos antes de decidir sobre cualquier tipo de intervención sectorial y evitar que circunscribamos las personas a las prescripciones que las instituciones consideren necesarias. Es importante, pues, reafirmar que cada persona tiene un enorme potencial, desconocido *a priori*, de aprendizaje y desarrollo. Este potencial se va concretando por la interacción permanente entre múltiples factores genéticos y ambientales mediados por la profundidad, la permanencia y los impactos de las políticas públicas.

El desarrollo de cualquier niño o niña comienza en el vientre materno, y la falta de intervenciones de políticas públicas oportunas y de alta calidad produce y afianza un conjunto de vulnerabilidades que son difíciles de remediar en edades superiores. Los estudios muestran que el cerebro de los niños tiene casi el doble de sinapsis que el de los adultos (Dehaene, 2018). Las sinapsis útiles sobreviven y se multiplican, mientras que las otras se eliminan. Este proceso está asociado en gran medida a la intensidad y calidad de la estimulación que la niña o el niño recibe del entorno, que naturalmente incluye a la familia, los adultos cercanos, los actores sociales, los educadores, otros referentes, los pares y la comunidad donde reside.

Para que la educación avance en el objetivo central de sentar las bases y apoyar el potencial de desarrollo de cada persona, resulta necesario un marco conceptual y operativo compartido entre las instituciones responsables en los temas de infancia, familia, salud y pobreza, entre otros. La creación de este marco comienza con la discusión y el acuerdo entre dichas instituciones sobre una

conceptualización sólida y holística del desarrollo infantil desde cero en adelante. Adoptar mecanismos de coordinación y evitar la superposición de esfuerzos e iniciativas son medidas eficaces si se apoyan en marcos conceptuales unitarios que orienten y sirvan de base al abanico de intervenciones desarrolladas.

Además, abordar la vulnerabilidad desde una perspectiva holística de política pública desafía los sistemas educativos a forjar una visión multidimensional del apoyo para el desarrollo de los alumnos, así como a garantizar la progresión de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación entre instituciones, niveles y ofertas educativos.

No se trata únicamente de reforzar los mecanismos de coordinación público-privados. Es de primordial importancia acordar itinerarios, procesos y contenidos educativos que conciban el desarrollo progresivo de niñas y niños desde perspectivas que promuevan su bienestar, faciliten sus oportunidades de aprendizaje y compensen sus vulnerabilidades. Las dimensiones culturales, económicas, sociales y territoriales no se agregan simplemente a las educativas propiamente dichas, sino que más bien se interconectan dentro de cada iniciativa y acción desarrollada por el centro educativo.

En resumidas cuentas, abordar los factores asociados con la vulnerabilidad únicamente a través de la educación o la asistencia social no es una estrategia sostenible para reducir las enormes y flagrantes desigualdades que ya existían antes de la pandemia y que se han vuelto aún más graves y visibles en la actualidad.

Pista 3: Ahondar en el entendimiento entre los centros educativos y las familias

La pandemia mundial da lugar a debates y desarrollos promisorios en torno a repensar los roles y responsabilidades que se traban entre los centros educativos, los educadores, los alumnos, las familias y las comunidades. Si bien ya antes era perentorio repensar dichos roles, la ausencia o discontinuidad de las actividades educativas presenciales puso en el tapete la relevancia de profundizar en la comprensión y la confianza mutuas, así como en renovados modos de colaboración que vayan más allá de participaciones testimoniales de familias y comunidades en los centros educativos. Identificamos cinco aspectos para ahondar en dicho análisis.

En primer lugar, la reafirmación de que el centro educativo cumple un rol significativo en la estructuración de nuestra vida social. La interacción presencial envuelve no solo a la escuela, sino también a las familias, los trabajadores, las comunidades y la sociedad en general. Como señalan Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), en gran medida la pandemia puso de manifiesto el rol de las escuelas en la socialización de niños y adolescentes, en términos de sus relaciones tanto con adultos como con compañeros. Pese a las críticas que se le pueden hacer a la escuela, su presencia es vital e insustituible para asegurar la armonía y la sostenibilidad de la sociedad.

En segundo lugar, la pandemia aparentemente ha llevado a una mayor conciencia de madres, padres y comunidades sobre lo que implica el delicado y complejo acto de enseñar. El rol del educador en cuanto a orientar a los alumnos y facilitar sus procesos de aprendizaje parece mejor entendido por madres y padres hoy que antes de la pandemia; por ejemplo, en los asuntos relativos a “la explicación, la organización del trabajo de los alumnos, e incluso la calificación” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

En tercer lugar, los padres y las madres han buscado, experimentado y aprendido renovadas formas de guiar y apoyar a sus hijos, una tarea que se vuelve más necesaria y exigente en la medida en que se siga transitando hacia modos educativos que integren espacios presenciales y en línea. Ciertamente, antes de la pandemia se necesitaba una mayor participación de las familias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más allá de la ayuda a los centros educativos con tareas esencialmente no educativas. Para las familias, encontrar la motivación para ampliar sus roles, así como la orientación necesaria para hacerlo, será una cuestión clave de cara al futuro, y esto no es solo un efecto a corto plazo de la pandemia. La educación ya no puede reducirse a enseñar, aprender y evaluar en un entorno presencial. También abarca una creciente variedad de oportunidades para que los centros educativos y las familias se fortalezcan mutuamente y colaboren en la consecución de objetivos compartidos. Esto es, asumir la aspiración de una educación sin umbrales ni fronteras.

En cuarto lugar, los mecanismos a través de los cuales los educadores y los alumnos se entienden, relacionan y apoyan mutuamente en entornos híbridos crea oportunidades para un mayor entendimiento intergeneracional, así como coadyuvan a ampliar perspectivas y percepciones más personalizadas, abiertas y holísticas de las personas como individuos. Las emociones y las experiencias pueden desempeñar un rol mucho más pronunciado en las relaciones entre educadores y alumnos si ambos se abren a verse a sí mismos en roles que antes podían haber sido menos visibles, más fragmentados o incluso ocultos. Esto puede significar una gran oportunidad para que se comprendan y se vinculen mejor como personas.

En quinto lugar, hay una creciente toma de conciencia respecto a garantizar el derecho a la conectividad tecnológica,

tanto dentro como fuera del hogar, como una base insoslayable para expandir y democratizar los modos educativos híbridos. Como se ha señalado en la pista 2, resulta cada vez más necesario fortalecer las sinergias entre las políticas y los programas orientados a las familias, los hogares y la educación dentro de un marco unitario de política social intersectorial e interinstitucional.

En resumen, reinventar el sistema educativo implica no solo profundizar en roles más empáticos y sustantivos entre educadores y alumnos, sino también empoderar a las familias como *coaches* que apoyan el aprendizaje de sus hijos e hijas (Reimers y Schleicher, 2020).

Pista 4: Asumir una educación glolocal

La discusión global sobre sostenibilidad subraya, en particular, el fortalecimiento de la colaboración y la interdependencia a escala global, nacional y local como condición esencial para construir un planeta sostenible. En particular, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, estructurada en torno a 17 objetivos, con sus respectivas metas e indicadores al 2030 (UNESCO et al., 2015), prioriza el rol de la educación como eje para alcanzar los demás objetivos de desarrollo sostenible (ODS). También concibe la Agenda Educación 2030 como una ventana de oportunidades para promover una visión transformadora, humanista, progresista, holística y sostenible de la educación y de los sistemas educativos (véase el capítulo I, apartado 2; Opertti, 2016). Esta visión adquiere aún más relevancia en la medida en que las políticas públicas valorizan el rol de la educación en la cimentación de futuros mejores, más sostenibles y justos para las nuevas generaciones.

El argumento que comienza a emerger y a cobrar protagonismo se basa en que la educación no puede permanecer quieta

y sin capacidad de respuesta frente a estilos de vida predominantes hoy día que conducen inexorablemente a la destrucción planetaria, la decadencia humana, el deterioro de las democracias, la profundización de las desigualdades y a un futuro en el que la inteligencia artificial gobierne nuestra vida. Una educación sin sólidos fundamentos éticos, humanísticos, culturales y sociales no contribuirá a encarnar y alimentar perspectivas transformadoras con respecto a la armonía, el bienestar y el desarrollo.

Más que nunca, la educación debe implicar conexión, cercanía y convergencia entre culturas, tradiciones, afiliaciones, comunidades, países y regiones que converjan en la promoción de valores y marcos universales de referencia respetuosos de las diversidades y diferencias. En efecto, una educación glolocal representa un compromiso de apoyo a un contrato social mundial (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021) que exige nuevas formas de cooperación y entendimiento entre países, así como, de manera decisiva, un multilateralismo educativo confiable y con visión de futuro que ayude a reinventar la educación. Entre otras cosas fundamentales, implica repensar el currículo y la pedagogía para colaborar a que los alumnos asuman activamente los roles de productores, protagonistas, discutidores y divulgadores de un nuevo orden de armonía global.

Tales discusiones sobre imaginarios sociales más inclusivos, justos y sostenibles están adquiriendo cada vez más importancia en la educación. Esencialmente, esto implica posicionar la educación en el rol clave de sustentar una reforma integral de la vida, como sabiamente señala Edgar Morin (Morin, 2020; Blanquer y Morin, 2020). Si efectivamente aspiramos a visiones del mundo que impliquen reforzar la calidad del pensamiento, la vida y la sociedad, la educación desempeña un rol central e ineludible.

Por un lado, la educación es fundamental para desarrollar en los alumnos un conjunto sólido y coherente de competencias personales e interpersonales que les permita posicionarse y actuar competentemente a luz de cambios disruptivos de ritmo acelerado. Por otro lado, es preciso asumir que el currículo y la pedagogía son desarrollos culturales locales en el marco de miradas globales abiertas y componedoras (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013; UNESCO-IBE, 2015; Opertti, 2016). Esto implica que la propuesta curricular, además de ser clara, profunda y sucinta al compartir lo que se debe enseñar, aprender y evaluar, es lo suficientemente flexible como para empoderar a los centros educativos a codesarrollar el currículo transformando los objetivos y contenidos educativos en prácticas áulicas eficaces.

En efecto, el currículo desgrana las visiones sociales del mundo en que se aspira a formar a cada alumno en una serie de conceptos, procesos y acciones para facilitarle una oportunidad efectiva y personalizada de aprender. Asimismo, el currículo orienta, encuadra y da coherencia a los planes y programas de estudio, así como establece una relación jerárquica y vinculante con estos (Jonnaert et al., 2021).

El currículo cumple un rol de reestructuración dentro del sistema educativo entre la política educativa y lo propiamente curricular, tal como ilustran Jonnaert y su equipo (véase la figura).

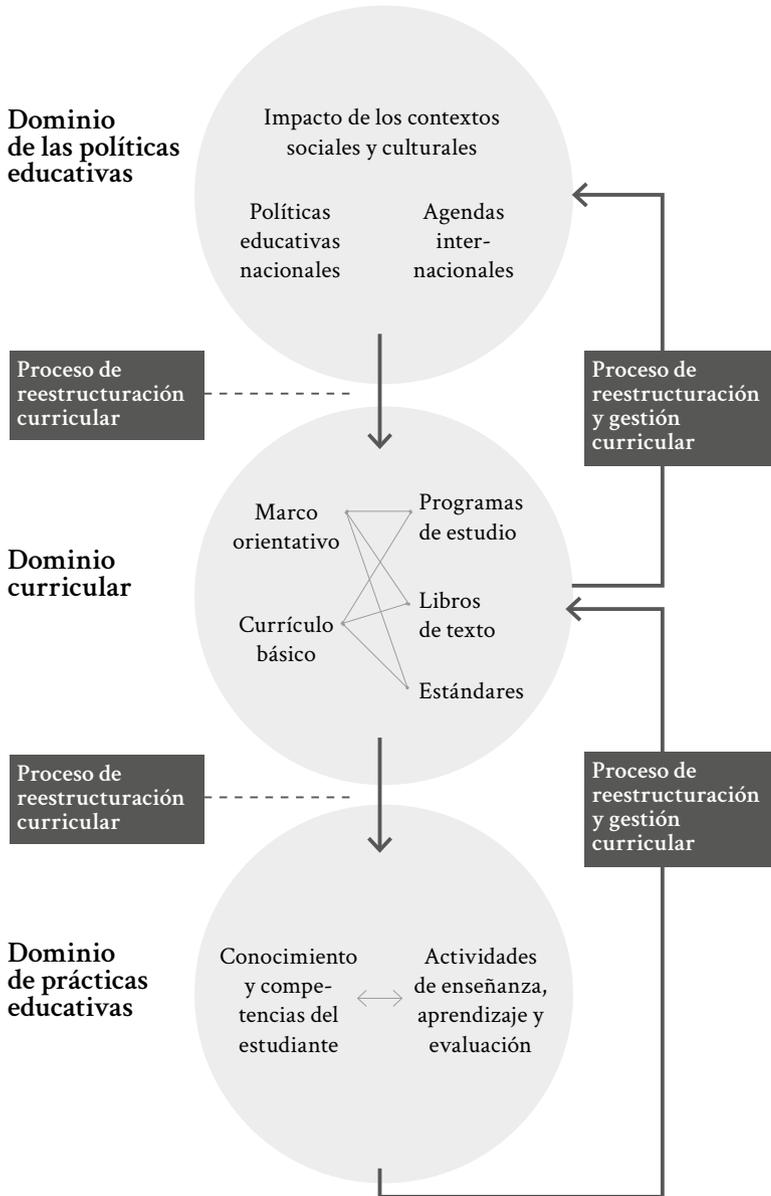


Figura 1: Currículo holístico y el proceso de reestructuración curricular, adaptado a partir de Depover y Jonnaert (2014: 188).

En el marco de una visión del currículo como enlace y articulador en el sistema educativo, el fortalecimiento de una perspectiva glocal implicaría formar en conocimientos y competencias orientados a nuevas formas de convivencia, sustentabilidad, protección social, prevención de enfermedades, salud, producción, trabajo, comercio, desarrollo, movilidad, recreación y bienestar. Ciertamente, encarar estos temas de manera integral requiere nuevos marcos de relaciones y de intervención desde la educación en sinergia con las políticas relacionadas con la salud, la protección social, el trabajo, la familia y la comunidad.

Tal cual señala la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación (2021), se tiene que avanzar en la “profundización de la empatía humana, el progreso en la ciencia y el aprecio de nuestra humanidad común”. Esto significa reforzar, entre otras cosas, una alianza estratégica entre salud y educación, en el entendido de que las sinergias entre ambos sectores son esenciales para fortalecer una visión holística del bienestar personal y social.

Los nuevos retos educativos pueden llevar a un profundo replanteamiento de las estrategias, así como de las herramientas y los recursos utilizados para educar a las generaciones más jóvenes. Las dimensiones interconectadas de la vida social, la participación cívica, el trabajo y la convivencia exigen no solo que impulsemos el diálogo interdisciplinar, que es fundamental, sino que reconozcamos que las iniciativas relacionadas con temas como la inclusión y la sostenibilidad requieren de articulaciones cruzadas, debates y sinergias entre las humanidades y las ciencias, enmarcados en referencias éticas.

Los sistemas educativos en general y las instituciones educativas en particular tienen el mandato de enseñar contenidos disciplinares específicos, y a ello están principalmente orientados. Es bien sabido que los enfoques más refinados de diseño

y desarrollo curricular cubren temas transversales en una variedad de formatos (talleres, proyectos, etcétera) en todos los niveles educativos (por ejemplo, educación básica/primaria y secundaria). Sin embargo, esto resulta insuficiente para que los estudiantes comprendan en profundidad temas como el cambio climático, los estilos de vida saludables, la desigualdad y la diversidad, así como la amplia variedad de puntos de vista que las personas y los grupos abrigan acerca de estos temas.

El tratamiento en profundidad de cuestiones esenciales para la convivencia, el bienestar y el desarrollo individual y colectivo requiere mucho más que la simple combinación de múltiples enfoques y disciplinas. La comprensión exhaustiva de un tema no solo proviene de la consideración de diferentes enfoques disciplinares, porque las disciplinas son esencialmente herramientas intelectuales que contribuyen al conocimiento sobre diversidad de temas, pero por sí mismas no pueden explicarlos en toda su profundidad y amplitud. Siempre existe la posibilidad de que nuestra comprensión sobre una cuestión permanezca incompleta e incierta, precisamente porque la complejidad del pensamiento y la acción humana no puede quedar contenida dentro de las disciplinas. La tentación de reducir el estudio de un tema a enfoques disciplinares e incluso interdisciplinares puede dejarnos sin explicaciones convincentes y comprensivas sobre él.

Tomemos el caso de la pandemia global de covid-19, que como tema candente y complejo requiere una integración sutil y profunda de conocimientos y competencias para su comprensión integral. Por ejemplo, el Consejo Científico para la Educación Nacional del Ministerio de Educación Nacional y Juventud de Francia (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale, 2020) recomienda ver la epidemia como una oportunidad para desarrollar competencias en variedad de campos, incluidos las lenguas nativas, los idiomas extran-

jeros, las matemáticas, ciencias, historia y geografía de una manera unificada e integrada, a la par también de potenciar disciplinas emergentes, como la lectura crítica de los medios.

Además, como señala el propio Consejo, el análisis de la pandemia permite trabajar en tres dimensiones complementarias: los desafíos actuales, educar en el consumo de información, y la adopción de actitudes y acciones socialmente responsables. Siguiendo esta línea de estudio, el mercado de animales salvajes en Wuhan podría verse como un potencial estudio de caso que involucrara un análisis de estilos de vida tradicionales y modernos, cadenas de valores globales y locales, gastronomía *premium* (carne de animales salvajes), conocimientos y prácticas de salud nativas y los movimientos intercontinentales de personas y animales, entre otros aspectos.

Asimismo, uno de los principales desafíos en el armado y el desarrollo de un currículo glolocal es posicionar al estudiante en un rol activo como productor, debatiente y proponente de una nueva visión de la convivencia global, partiendo del supuesto de que mantener el *statu quo* priva a los estudiantes de un futuro próspero y sostenible del que deben ser protagonistas. En esencia, el currículo debe basarse en una visión mucho más centrada en sentar las bases para el futuro que en reproducir el presente o añorar el pasado.

Pista 5: Mirar a la persona

La pandemia mundial, con sus numerosos y devastadores efectos, reorienta la discusión hacia las personas y sus circunstancias de vida, así como sus esperanzas, frustraciones y planes de presente y futuro. En particular, en educación, antes de la pandemia y más aún durante ella, se ha hecho evidente la necesidad de una visión holística del desarrollo humano que incorpore diversas facetas interrelacionadas.

Esencialmente se consideran el bienestar y el desarrollo humano desde una perspectiva que reafirme el valor de la justicia social, así como su impronta humanista, universal y global en la educación. El resurgimiento de la ética y el humanismo como temas educativos universales es cada vez más relevante en las propuestas y los desarrollos curriculares de la educación básica y secundaria (Opertti, 2019). Claramente destaca la relevancia del currículo como reflejo de los imaginarios sociales.

Además, un enfoque holístico implica conectar de manera más clara y sustancial las circunstancias y situaciones de los alumnos, con sus identidades, expectativas, necesidades y restricciones como infantes, niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Ni siquiera debería existir una separación en este sentido, pero la educación estrictamente estructurada y gestionada según niveles y ciclos fragmentados a menudo consolida una visión estrecha de las expectativas y necesidades del alumnado. Es más difícil, por ejemplo, mover la educación de adolescentes y jóvenes hacia un enfoque que abarque perspectivas, contenidos, estrategias y prácticas que conecten los niveles de secundaria y técnico-profesional que continuar en niveles fragmentados, aunque estos pueden convertirse en vías potentes de segregación socioeconómica y cultural.

La integración de los hallazgos de las ciencias de la educación, la psicología cognitiva y la neurociencia del aprendizaje evidencia que cada persona es única. Una educación integral debe reconocer que cada ser humano es un todo indivisible para poder guiarlo de manera efectiva y compartirle marcos conceptuales y prácticos que le permitan evaluar, procesar y tomar decisiones sobre su vida individual y social. No se trata de prescribir e imponer una visión ideal de la persona, independientemente de cuáles sean sus fundamentos doctrinales, sino de tomar clara conciencia de que la persona es un todo que comprende dimensiones biológicas, psicológicas, antropológicas y sociológicas (Morin, 2020).

Un currículo progresista y con visión de futuro tendrá en cuenta la necesidad de destacar y priorizar a la persona como individuo en todos los aspectos de la educación, ya sea en los objetivos y contenidos educativos, el repertorio de estrategias pedagógicas o los criterios e instrumentos de evaluación. A menudo, la consideración del individuo se pierde o se desdibuja en la acumulación de contenidos disciplinares fragmentados, así como en la desvinculación entre los factores cognitivos y los éticos, emocionales, contextuales y circunstanciales.

Pista 6: Fortalecer las sinergias entre valores

La agenda educativa 2030 que lidera la UNESCO enfatiza que la enseñanza de valores a lo largo de la vida sienta las bases para la armonía, el bienestar, la justicia y el desarrollo sostenible. Los valores constituyen un sostén insoslayable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En gran medida, debemos superar los condicionamientos y los prejuicios que nos hacen considerar la enseñanza de valores como prescripción e imposición de creencias, afiliaciones, tradiciones, visiones del mundo e imaginarios sociales. También es falaz enmarcar las discusiones sobre valores en términos de disyuntivas irreconciliables, sin habilitar la posibilidad de vínculos o sinergias entre ellos.

Resulta crucial que los educadores compartan visiones y prácticas con los alumnos haciendo hincapié en la complementariedad entre los valores de libertad, justicia, solidaridad, inclusión, equidad, cohesión, excelencia y bienestar. La autonomía intelectual, así como la acción informada de los alumnos, se ensancha, desarrolla y protege cuando se enseñan y aprenden valores en clave de complementariedad.

Asimismo, resulta fundamental que los valores no queden solo en intenciones o enunciados genéricos, como principios generales y temas transversales que permean las propuestas curriculares, sino que se dimensione, facilite y evidencie su contribución al desarrollo de los planes y programas de estudio en su integralidad y especificidad. No hay proceso cognitivo que escape a la transversalidad de los valores ni a las emociones implicadas en su movilización.

Pista 7: Encariñarse con la diversidad

La educación desempeña un rol ineludible de articulador entre los marcos de referencia comunes compartidos por la sociedad en su conjunto y la diversidad de identidades, creencias y afiliaciones que se encuentran en su seno. A diferencia de las disparidades, que son objeto de intervenciones destinadas a eliminarlas o mitigarlas, la diversidad no se entiende como un problema u obstáculo derivado de las deficiencias o fallas de los alumnos que aparentemente se desvían de lo que se espera que cada uno desarrolle y logre por igual. El paradigma de la desviación pone la carga de la prueba en los atributos de los alumnos y, en buena medida, desliga de responsabilidades a los sistemas educativos.

Contrariamente a visiones y prácticas ancladas en categorías binarias de alumnos, el abordaje de la diversidad es fundamental para democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje, lo que contribuye a un desarrollo holístico del alumno. Esencialmente, implica comprender y reconocer las múltiples dimensiones de la singularidad y la identidad de cada persona, así como sus circunstancias de vida, contextos sociales, culturales, de género, étnicos y territoriales. En tal sentido, el reco-

nocimiento de las diversas fuentes de diversidad es clave para comprender al alumno integralmente. A menudo, la diversidad individual permanece oculta porque está sofocada por propuestas curriculares y pedagógicas basadas en la construcción artificial de un estudiante promedio, que en realidad es una ficción. También se corre el riesgo de asumir visiones hegemónicas sobre la diversidad —por ejemplo, de orden cultural, territorial o afiliatorio— que se olvidan de la persona alumno.

Asimismo, la diversidad desafía mentalidades, narrativas, estrategias y prácticas homogéneas que no logran apreciar las interrelaciones entre la singularidad de las personas y los rasgos comunes a todas ellas. Al mismo tiempo que cada uno de los alumnos es especial a su manera, lo que se refleja claramente en el paradigma de educación inclusiva preconizado por la UNESCO (UNESCO, 2017; OEI, OIE-UNESCO, 2018; UNESCO-OIE, 2022), los análisis de imágenes cerebrales muestran en todos los alumnos circuitos y reglas de aprendizaje muy similares (Dehaene, 2018; Dehaene, Le Cun y Girardon, 2018; Ferreres y Abusamra, 2019). De hecho, los procesos de aprendizaje son bastante similares para todos los alumnos, independientemente de sus características únicas como personas.

Por otra parte, la diversidad requiere una comprensión profunda de las diferentes creencias, actitudes y prácticas que tienen los educadores con respecto a las capacidades y potencialidades de los alumnos para aprender, así como de su rol y responsabilidad en asegurarles el progreso y la completitud de los estudios. Se entrecruzan consideraciones éticas, curriculares y pedagógicas. La diversidad supone un constante ida y vuelta entre marcos de referencia, representaciones, experiencias y prácticas de alumnos y educadores.

Pista 8: Una educación que potencie la libertad

Históricamente, una preocupación fundamental en la educación es cómo garantizar la autonomía intelectual de los alumnos en un clima de respeto y apertura al debate, y de contrastes de ideas y enfoques bajo un apego irrestricto a la pluralidad. La jerarquización de la libertad en la educación, o lo que se puede denominar una educación de raigambre liberal y cosmopolita, busca desarrollar en los alumnos formas de pensar críticas, constructivas, proactivas y de mente abierta, sin fronteras ni barreras, que les permitan tomar posiciones fundadas sobre un amplio rango de temas candentes y complejos que afectan su vida presente y futura.

Una educación en libertad no implica en modo alguno la adscripción a una orientación política, económica o social en particular; más bien pone el foco en que los alumnos piensen por sí mismos y exploren el significado de la vida en diversos ámbitos, teniendo en cuenta los dilemas éticos a los que se enfrentan en el día a día. Como aseveraba el filósofo Walter Benjamin (*Apprendre à Philosopher*, 2016), la misión de la educación radica en promover la cultura e ilustrarnos con el objetivo de formar personas libres, portadoras de ideales nuevos y de forjar una humanidad más espiritual y racional.

Un currículo progresista y con visión de futuro invita a los alumnos a pensar, procesar y tomar decisiones de forma independiente que les permitan ejercer plenamente su libertad, así como ayuda a cuestionar pensamientos y narrativas hegemónicos y sesgados. No hay efectivamente progresismo en educación en contextos y marcos que restringen la libertad del alumno. Asimismo, una educación en libertad es el cimiento de la conceptualización y el desarrollo de competencias tales como pensamiento crítico, creatividad, resiliencia y empatía. Dificilmente se puede adquirir, por ejemplo, la competencia de pensamiento crítico si la alumna o el alumno no dispone de oportunidades y

espacios para acceder a diversidad de perspectivas sobre cualquier tema y así elaborar opiniones propias fundadas.

También una educación en libertad implica contar con los apoyos curriculares, pedagógicos y docentes para que efectivamente el alumno o la alumna pueda tener la libertad de sopesar y elegir trayectos formativos que conecten con sus sensibilidades. Esto supone, por un lado, una ingeniería curricular que incentive al alumno a vincular piezas de conocimiento para responder a sus inquietudes y, por otro lado, educadores abiertos de cabeza, convencidos y competentes en cuanto a promover la libertad de los alumnos a través de un variado repertorio de estrategias pedagógicas.

La libertad de elección curricular tendría que sustentarse en jerarquizar a los alumnos como productores, discutidores, diseminadores y aplicadores de ideas y conocimientos, en orden a responder a desafíos complejos que no vienen facilitados ni empaquetados en formatos disciplinares. Una renovada consideración del estatus de los alumnos es, a la vez, un acto y una prueba de confianza en su capacidad de idear y crear apropiándose de su libertad para hacerlo. No es cuestión de que se transformen en meros consumidores de plataformas y recursos educativos crecientemente disponibles, funcionales a los intereses comerciales, donde se “explote” su libertad de elección (Byung-Chul Han, 2021), sino que, desde una educación claramente entendida como derecho y bien común, se comparan con ellos las referencias y las herramientas para que puedan desarrollar su propio vestido o traje a medida curricular.

Pista 9: Progresar hacia la hibridación de la educación

La pandemia planetaria abre el debate a renovadas formas de entender los propósitos educativos, así como de plasmarlos en ciclos que prioricen al alumno y sus procesos de aprendizaje.

En tal sentido, la hibridación emerge como un eje fundamental no solo para repensar la educación, sino también para sustanciarla como una educación que se interpela a sí misma sobre los límites y las restricciones que se autoimpone y prescribe en relación con las oportunidades de aprendizaje.

La hibridación es un concepto multidimensional que implica la capacidad de identificar, combinar, usar y evidenciar diversidad de enfoques, estrategias y modalidades de intervención a efectos de garantizar que cada alumno tenga una oportunidad personalizada efectiva de aprender. Resumimos ocho atributos que entendemos como fundamentales de los modos híbridos.

En primer lugar, los modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, a diferencia de la presencialidad y la virtualidad *per se*, se sustentan en la integración y la complementariedad de los espacios de formación presenciales y virtuales, con el objetivo de expandir, democratizar, sostener y evidenciar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos respondiendo de manera personalizada a sus expectativas y necesidades, así como apuntalando su potencial de excelencia a través de un amplio repertorio de estrategias pedagógicas.

En segundo lugar, los modos híbridos lo son en un sentido plural, esto es, no implican un modelo único de organización ni de funcionamiento por igual y de manera prescriptiva para todos los centros educativos, sino un marco orientativo —criterios discretos, concisos y sólidos— para diseñar y reflejar diversas formas de integrar los aprendizajes presenciales y a distancia teniendo en cuenta los contextos, circunstancias y capacidades específicos de cada centro en particular. La estrategia digital del centro educativo tiene que pensarse a la luz de enfoques mixtos de aprendizaje presencial y a distancia (Menéndez, 2020).

En tercer lugar, el punto de partida y de llegada de los modos híbridos son el alumno y los aprendizajes, lo cual

implica revertir la lógica tradicional de construcción curricular, que empieza generalmente por los programas y los planes de estudio. En efecto, la fina selección, priorización, secuenciación e integración de conocimientos y competencias para apuntalar a la alumna o al alumno y sus aprendizajes son una nota distintiva de los modos híbridos.

En cuarto lugar, los modos híbridos implican repensar la relevancia, la jerarquización y la organización de los saberes en el currículo, así como los ciclos educativos y los tiempos de instrucción grupales y personalizados. Se trata de que el currículo, como reflejo y condensación de imaginarios sociales, logre generar una convincente y fluida convergencia entre conceptos claves y contenidos esenciales que coadyuve a la formación integral del alumno como persona.

En quinto lugar, los modos híbridos pueden contribuir a redefinir las relaciones entre los educadores y los alumnos ampliando los espacios de conocimiento y de vinculación presenciales y virtuales, lo cual podría llevar a fortalecer la confianza recíproca. Un aspecto central consiste en fortalecer las competencias digitales de educadores y alumnos para que efectivamente se generen espacios de colaboración y de retroalimentación que redunden en aprendizajes más relevantes y sostenibles.

En sexto lugar, los modos híbridos suponen un renovado diálogo y construcción colectiva entre la educación y el conjunto de las políticas sociales, donde se plasme el derecho a la conectividad tecnológica en educación como bien público mundial en un marco de reforzamiento de las políticas públicas. Esto supondría fortalecer tres ámbitos públicos de acción complementarios: a) facilitar el acceso a dispositivos y conectividad en hogares y centros educativos; b) plataformas públicas basadas en un fuerte compromiso estatal de asegurar su disponibilidad y acceso gratuito para todos los ciudadanos, y c) oportunidades para que los educadores puedan

idear, compartir y validar materiales de aprendizaje para un uso combinado de los espacios presencial y a distancia.

En séptimo lugar, los modos híbridos suponen un uso direccionado y proactivo de las tecnologías enmarcado en visiones educativas, con el objetivo de fortalecer los espacios de producción, circulación y disseminación de conocimientos sin fronteras ni barreras de ningún tipo. Las tecnologías pueden transformarse en una palanca democratizadora de las oportunidades de aprendizaje en todo momento y lugar.

En octavo y último lugar, los modos híbridos constituyen una oportunidad formidable para repensar las relaciones entre centros educativos, educadores, alumnos, familias y comunidades. Esto implicaría avanzar hacia un ecosistema ampliado de aprendizajes en el cual diversidad de instituciones y actores renuevan roles y responsabilidades que potencian su entendimiento e involucramiento en los complejos actos de educar y de aprender. Un reto importante consiste en garantizar que los estudiantes disfruten de las máximas oportunidades en los ecosistemas de aprendizaje mixtos (Reimers y Scheleicher, 2020).

En definitiva, los modos híbridos son una manera posible de reinventar los sistemas educativos (Microsoft y New Pedagogies for Deep Learning, 2020) para asegurar el aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento, enmarcado en la aspiración de forjar un nuevo orden de armonía global y de desarrollo sostenible para las personas, los ciudadanos y las comunidades.

Pista 10: Afecto hacia los educadores

La pandemia planetaria ha desafiado a los educadores en la esencia misma de su rol como mentores y guías de los alumnos y como facilitadores de sus aprendizajes. Su capa-

cidad de respuesta ante situaciones inesperadas, complejas e impredecibles, en el presente y hacia el futuro, los incentiva a diseñar y poner en práctica iniciativas educativas en las que los formatos presenciales —en gran parte asociados con las metodologías convencionales, centradas principalmente en la transmisión de información y conocimiento— tienden a ser limitados. Los educadores se atreven a explorar lo desconocido y a buscar soluciones que puedan diseñar, desarrollar, demostrar y evaluar en procesos de diálogo y colaboración constructiva con sus pares.

Estas iniciativas educativas no son acciones aisladas ni totalmente individuales. Se podría hablar de una incipiente transformación en términos de apoyo mutuo y colaboración *fuera de la caja* que se produce entre los educadores. Las comunidades de práctica intra- e intercentro educativo podrían contribuir a reforzar los mecanismos emergentes de colaboración entre educadores que se han dado durante la pandemia. Además de facilitar espacios abiertos y plurales en los que se compartan e intercambien prácticas basadas en los aprendizajes entre pares, las comunidades de práctica podrían también incentivar la producción, la discusión y la validación de materiales para apoyar modalidades de enseñanza, aprendizaje y evaluación híbridas.

Por otra parte, la sostenibilidad del impulso transformador liderado por los educadores requiere de centros educativos empoderados para que ellos efectivamente puedan codesarrollar el currículo y la pedagogía contextualizando las innovaciones en las necesidades y expectativas locales. Un *abajo* que se mueve y asume responsabilidades bajo las orientaciones claras de un *arriba* que asume el rol de orientador y de garante de oportunidades equitativas para promover el desarrollo local.

Asimismo, la inmersión de los educadores en la educación a distancia durante la pandemia pudo tener, entre otros, el efecto positivo de acercarlos a una mejor comprensión de

las expectativas y necesidades de los alumnos como personas, de conocerlos en la confluencia de identidades, actitudes y comportamientos que se expresan de diversas maneras en la presencialidad y en la virtualidad, y de experimentar nuevas formas de comunicarse que coadyuven a empatizar con ellos.

Por último, cabe señalar que un contexto auspicioso, en el que se constate un mayor aprecio de la sociedad en su conjunto hacia el rol de los educadores, puede evaporarse si los sistemas educativos optan por volver a las rutinas pre-pandemia, que, como se ha señalado, ya han demostrado una notoria incompetencia para garantizar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos por igual. Si vez de optar por forjar un presente y un porvenir convocantes y venturosos se decide regresar al estadio prepandémico, se corre el riesgo no solo de perder una oportunidad formidable de transformar la educación, sino también de aumentar la frustración ciudadana y comunitaria, con efectos corrosivos para la sostenibilidad de las democracias y la inclusión social.

Capítulo III.

Sobre los sentidos y los contenidos de las transformaciones

1. Profundizar en qué sería transformar

Sobre la transformación de la educación

La transformación de la educación y de los sistemas educativos es una cuestión crecientemente universal que convoca a sociedades de sur y norte, y que, de hecho, convierte la educación en un laboratorio mundial de innovación y experimentación (Reimers y Opertti, 2022). En tal sentido, la Precumbre (París, 29-30 de junio del 2022) y la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (Nueva York, 19 de setiembre del 2022) constituyeron claros indicios de la relevancia que el tema viene adquiriendo a escala mundial.

En particular, la Precumbre, antesala de la Cumbre, que contó con la presencia de jefes de Estado convocados por el secretario general de las Naciones Unidas, Antonio Guterres, tuvo por objetivo principal “aprovechar los debates en curso sobre la transformación de la educación, elaborar un contenido inicial, construir una visión compartida y proponer acciones para la Cumbre, de forma que se genere un mayor impulso durante los preparativos de la cita que tendrá lugar en septiembre”. El evento fue un éxito de convocatoria, con 1850 participantes de diferentes regiones, incluidos dos presidentes, 154 ministros y viceministros, y numerosos expertos, educadores, jóvenes, miembros de organismos de Naciones Unidas, ONG y el sector privado (UNESCO, 2022a), con miras a forjar una agenda educativa transformadora a escala mundial.

Sin la pretensión de dar cuenta del conjunto de debates que animaron la Precumbre, nos parece del caso considerar algunos de los ribetes clave de la transformación a la que se aspira darle una progresiva concreción como movimiento. Veamos aspectos vinculados al sentido, la impronta, el foco, los contenidos y el financiamiento.

En primer lugar, el sentido de la transformación tiene que revestir un carácter propio, su propia identidad, que no solo sea aseverar que es distinto a reformar o a ajustar. En efecto, la transformación implica plantear, discutir y acordar renovados propósitos, contenidos y estrategias educativos que respondan a revisiones profundas en los imaginarios de sociedad que la sustentan. Se trata de un ida y vuelta dinámico, de escucha respetuosa y de construcción positiva, entre política, sociedad, jóvenes y educación, que puede englobarse en la idea de un pacto social para la educación tal cual señala el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), *Reimaginando juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*.

Asimismo, la construcción de confianza intergeneracional como sustento de un nuevo pacto social para la educación constituye una base imprescindible para contribuir a repensar las sinergias entre tres dimensiones entrelazadas: a) la formación integral del alumno como persona, con foco en promover su libertad y autonomía de pensamiento y apuntalar su potencial de aprendizaje, cualquiera sea su contexto o circunstancias de vida; b) la formación de ciudadanía democrática e inclusiva, en la que se asuma la condición de ciudadanos solidarios, desarrolladores y vigilantes del planeta con roles y responsabilidades vinculantes, y c) la formación en una visión amplia y plural del conocimiento, en la que se aprecie la diversidad de sus orígenes ancestrales, usos y potencialidades, a fin de calibrar su relevancia para cimentar estilos de vida sostenibles.

En segundo lugar, la impronta de la transformación supone asumir su potencialidad como movimiento social que interpela severamente a los sistemas educativos. La idea de *movimiento* se sustenta fuertemente en la consideración de los jóvenes como protagonistas de primera línea en su condición de coagentes y socios de los procesos de cambio. Esto lleva necesariamente a un repensamiento de la concepción y de los instrumentos de gobernanza de la educación, así como a una redistribución de roles y responsabilidades anclados en mecanismos menos verticalistas y más inclusivos de las expectativas y necesidades de los jóvenes. En la Precumbre los jóvenes aseveraron reiteradamente, con firmeza, respeto y espíritu constructivo, que nada puede decidirse acerca de los jóvenes sin su involucramiento. Ya no se trata solamente de convocarlos, sino de ambientar y resguardar los espacios para que puedan participar en los procesos de decisión.

Por otro lado, la impronta transformadora implica hacerse cargo de las tensiones y los dilemas entre atender las necesidades inmediatas de la coyuntura, marcadas fuertemente por los coletazos de la pandemia, y una mirada más de mediano y largo plazo para cimentar futuros sostenibles. El corto plazo reclama acciones urgentes y decididas para enfrentar la amenaza social y económica a la convivencia y al desarrollo que implica lo que se conoce como *pobreza de aprendizajes*. Según estimaciones publicadas en el documento *El estado global de la pobreza de aprendizajes 2022* (Banco Mundial et al., 2022a), actualmente el 70% de los niños y las niñas de diez años en países de bajo y mediano ingreso no pueden leer un texto básico. El drama es aún mayor al constatar que este valor no solo aumentó durante la pandemia —por cierto, de manera abrupta—, sino que ya venía creciendo (de 53% en el 2015 a 57% en el 2019). Ciertamente, la necesidad de transformar la educación estaba por demás justificada antes de la pandemia.

A la luz de esta situación, la subdirectora general de

Educación de la UNESCO, Stefania Giannini, menciona tres prioridades para los sistemas educativos: a) moverse hacia sistemas más ágiles de enseñanza y de aprendizaje; b) remover las barreras entre disciplinas para progresar hacia enfoques más holísticos de formación de la persona y de asunción del rol de ciudadanos del planeta, y c) fortalecer el derecho a la educación, incluido el derecho a aprender en cualquier lugar y momento. Se reivindica, pues, la aspiración a una educación sin fronteras ni umbrales, lo cual conduce a repensar los ciclos educativos, así como los formatos, tiempos y contenidos de instrucción con vistas a priorizar las oportunidades, así como las progresiones personalizadas del aprendizaje de cada alumno.

Asimismo, la impronta transformadora se explicita en la concepción de un currículo endógeno que, asumiendo las especificidades culturales, lingüísticas y comunitarias de cada contexto, contribuye a la formación de la persona en clave de diálogo y de colaboración entre regiones, afiliaciones y contextos. El carácter endógeno no supone rechazo hacia lo que es común y vinculante para todo el que habita el planeta, sino que lo global, lejos de prescribir o modelizar, cobra sentido a partir de las respuestas ancladas y sustentadas en cada contexto.

En tercer lugar, el foco de la transformación, inextricablemente vinculado a su impronta, supone actuar de manera coherente y firme en el fortalecimiento de las competencias de base para que cada alumno o alumna sea competente en el uso versátil y contextualizado de las lenguas, las matemáticas y las ciencias para encarar diversidad de situaciones/desafíos en la vida. Ciertamente, la formación en las competencias de base no opera en un vacío de referencias sobre qué educación se aspira a forjar, así como tampoco implica reducir la propuesta educativa, curricular, pedagógica y docente al solo desarrollo de dichas competencias.

En efecto, se puede avanzar en priorizar la formación en las alfabetizaciones básicas y alinear las modalidades y estrategias de instrucción a su desarrollo y logro (Banco Mundial et al., 2022b), en el marco de una propuesta que aspire a formar personas y ciudadanos para futuros mejores, sostenibles, placenteros y justos. Por sí mismo, cualquier aprendizaje, incluso aquellos entendidos como más básicos o esenciales, contribuye a la visión y el fin último de la educación, así como de los valores que la sustentan, aunque no los configura.

Además, el foco de la transformación orientado hacia la formación integral de la persona tiene que actuar sobre las múltiples facetas e implicancias de las vulnerabilidades, que son el resultado de la intersección perversa de factores exógenos y endógenos a los sistemas educativos y que inciden decisivamente en la expulsión de los alumnos de dichos sistemas. A la luz de la dureza y crudeza de las vulnerabilidades, la transformación implica un marco conceptual y operativo de intersectorialidad e interinstitucionalidad que identifique y fortalezca la educación como política social, económica, cultural, ciudadana y comunitaria (Operti, 2022c).

En cuarto lugar, los contenidos de la transformación tienen que alinearse con su sentido, foco e impronta. Esto implicaría un profundo cambio curricular, pedagógico y docente que sea transversal y vincule la diversidad de ofertas y ambientes educativos, así como áreas de aprendizaje y disciplinas desde el nivel inicial en adelante, con la intención de formar en el desarrollo progresivo de núcleos de competencias para la vida personal y colectiva. Las competencias requieren un hilo conductor unitario que no puede fraccionarse por nivel o ajustarse a las rigideces de los ciclos educativos sin vasos comunicantes entre ellas.

Dos temas surgen como prioritarios para apuntalar los contenidos de la transformación. Por un lado, asumir que las tecnologías permean e impactan en los procesos de ense-

ñanza, aprendizaje y evaluación a todo nivel en cuanto a su potencialidad para ampliar y democratizar las oportunidades de aprendizaje. Ciertamente, las tecnologías pueden ser parte esencial del derecho a la conectividad en educación como parte del derecho a la educación, sostenidas por el rol garante del Estado y de la comunidad internacional que facilite el uso gratuito personalizado a plataformas, recursos y contenidos educativos.

Por otro lado, avanzar decididamente en transversalizar los enfoques sobre una educación verde que implique facilitarle a cada alumna o alumno un amplio rango de oportunidades de aprendizaje interdisciplinarias o transdisciplinarias con el objetivo de profundizar en el entendimiento del ser humano y de la naturaleza como parte de un solo ecosistema que requiere atención permanente e inmediata. Asimismo, los alumnos tienen que ser capaces de responder a desafíos globales y locales, mutuamente vinculantes, que refieren, entre otras cosas, a cambio climático y biodiversidad.

En quinto lugar, la transformación de la educación supone sincerarse con la necesidad de aumentar la cantidad y la calidad de la inversión y del gasto en educación alineado con objetivos y metas medibles en los procesos e impactos, y sostenido por un régimen impositivo ampliado y progresivo. El documento de discusión sobre financiamiento presentado en la Precumbre sobre la Transformación de la Educación (UNESCO, 2022b) plantea un nuevo compacto global para financiar la educación, que se nutre de cuatro aspectos interrelacionados: a) el volumen global del presupuesto de gobierno, determinado, entre otras cosas, por los impuestos, la deuda, las políticas macroeconómicas y el comercio; b) la incidencia del gasto en educación dentro del presupuesto nacional; c) la sensibilidad de las asignaciones presupuestales a la educación, alineadas con enfoques sobre equidad y eficiencia basados en evidencias, y d) el porcenta-

je destinado a educación en el presupuesto, de manera que los recursos sean monitoreados especialmente con relación a sus impactos entre las comunidades socialmente más vulnerables, se mejore la calidad de los datos y se fortalezca la capacidad de usarlos.

Nos parece que una mirada integral al financiamiento y el uso de los recursos, como la que sostiene el documento de la UNESCO (2022b), ayuda a entender que no se trata de tomar medidas aisladas de crecimiento y/o de mejora de la eficiencia de la inversión y del gasto, sino de encuadrarlos dentro de una visión transformadora de la educación sustentada en mayores niveles de progresividad en el financiamiento y la distribución de los recursos.

En resumidas cuentas, la transformación de la educación, dada su envergadura y proyección, no solo es un deber ético insoslayable, sino una cuestión de supervivencia y de sostenibilidad presente y futura.

Siete puntas sobre la transformación curricular

El debate educativo a escala mundial pone crecientemente el acento en la imperiosa necesidad de transformar la educación y los sistemas educativos con la mira puesta en contribuir a cimentar y sostener sociedades que logren combinar sostenibilidad, inclusión, justicia y equidad. Asimismo, esa transformación no se plantea en términos de temas, enfoques y áreas de intervención fragmentados, sino en procura de conectar las piezas educativas con una visión unitaria y sistémica. Una de las vías para lograr dichas conexiones es posicionar el currículo como enlace entre las políticas y las prácticas educativas, tejiendo las sinergias entre el *para qué* y el *qué* educar y aprender, con el *cómo*, *dónde* y *cuándo* hacerlo. Identificamos siete puntas para posicionar la transformación curricular en

el cerno de los sistemas educativos, lo que en modo alguno constituye un ejercicio exhaustivo.

En primer lugar, resulta clave asumir la magnitud, la profundidad y las implicancias de la transformación curricular en la era pospandemia, ya que el rol del currículo podría ser el de ambientar, gestar, concretar y evidenciar los aprendizajes requeridos para un mundo cualitativamente distinto al actual en cuanto a su sostenibilidad. Se trata de apropiarse de un concepto multidimensional de la sostenibilidad que no solo implica una dimensión ambiental, sino que también incorpora aspectos vinculados a la economía, la cultura, la política y la sociedad que están inextricablemente relacionados entre sí. La sostenibilidad se imbrica en un concepto comprehensivo de ciudadanía con dimensiones vinculadas a las múltiples alfabetizaciones que son claves para desempeñarse competentemente en la sociedad en diversos niveles.

En segundo lugar, se trata de reafirmar una visión del currículo como una construcción y un desarrollo glolocal evolvente que implica varios aspectos interrelacionados (Opertti, 2021c). Por un lado, la convicción de que resulta posible armonizar el apego a valores y referencias universales con el debido y saludable reconocimiento de valores particulares que reflejan diversidad de culturas y afiliaciones. Por otro lado, la reafirmación de una cultura de colaboración, complementariedad, solidaridad y aprendizaje entre países, que permea los contenidos educativos en su globalidad y especificidad, ya sea que se expresen en términos de principios, competencias, temas, áreas de aprendizaje o asignaturas. Asimismo, las miradas glolocales, que en modo alguno son uniformes, se distancian de visiones pretendidamente globalistas o localistas a secas, así como de toda tentativa de importar o de modelizar ideas, enfoques, estrategias y prácticas.

En tercer lugar, el punto de partida de la transformación

curricular podría ser el de reconocer la diversidad y la especificidad de cada uno de los alumnos en un sentido incluyente y respetuoso de sus contextos y circunstancias de vida, culturas, afiliaciones, tradiciones, capacidades y estilos. La diversidad no implica *sumar* disciplinas y factores que presuntamente inciden en el involucramiento y el desempeño de cada alumna/o, sino *integrar* con sentido conocimientos de diferentes disciplinas —por ejemplo, de filosofía y ética, neurociencias de los aprendizajes, psicología cognitiva, ciencias de la educación e inteligencia artificial— y descifrar la interacción de factores que influyen en cómo cada uno de los alumnos se compromete con sus aprendizajes.

La contraparte de apuntalar a cada alumno por igual es diversificar las maneras de enseñar, aprender y evaluar con el objetivo de responder a la diversidad de sus expectativas y necesidades de forma personalizada. La enseñanza no puede partir de apriorismos, prejuicios y determinismos sobre el potencial de aprendizaje de cada alumno, sino que, inscrita en una visión potente y clara sobre los propósitos de la educación, su razón de ser radica en facilitar la consecución y el logro de aprendizajes relevantes y sostenibles para cada alumno y alumna por igual. La enseñanza se sostiene, pues, por un lado, en una visión de la educación y, por otro, en los aprendizajes que logra cimentar, desarrollar, generar y evidenciar.

Así como se reconoce que cada alumno como persona es un todo indivisible y que se requiere un repertorio amplio de estrategias pedagógicas para que cada uno sea entendido efectivamente como un ser especial, también es necesario tener en cuenta que los procesos de aprendizaje tienen rasgos comunes con relativa independencia de las características de cada alumno. Sumariamente estos rasgos comunes refieren a: a) la necesidad de contar con una propuesta educativa y curricular que el educador pueda conectar con el alumno y sus experiencias vitales de aprendizaje, sustentada en rela-

ciones de cercanía y de entendimiento entre ambos; b) la retroalimentación empática, a tiempo y de calidad del educador hacia el alumno y viceversa; c) la consideración del error como fuente de aprendizaje enmarcada en la consideración de la evaluación como aprendizaje, y d) la observancia de los tiempos, así como de los procesos de decantación y consolidación de los aprendizajes (Dehaene, 2018).

En cuarto lugar, la transformación curricular implica un reacomodo profundo de los roles en dos planos complementarios, con vistas a ensanchar las miradas comunitarias sobre la educación. Por un lado, se trata de asumir el desafío de posicionar a los alumnos y a los educadores como coagentes y codesarrolladores de la propuesta curricular implicados y responsabilizados mutuamente, como alternativa a asociar el rol del educador a la sola transmisión de conocimientos y el rol de alumno a un recipiente pasivo de lo que se transmite. Por otro lado, los padres y las madres podrían tener un rol más activo en contribuir a sostener los aprendizajes de sus hijos/as, lo cual implicaría por lo menos tres aspectos interrelacionados: a) oportunidades y espacios de sensibilización y de formación sobre qué y cómo aprenden los alumnos; b) maneras renovadas de relacionarse con los educadores potenciadas por el uso combinado de diferentes tecnologías, y c) colaboración con los educadores en la función de orientar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

En quinto lugar, la transformación curricular tiene el impostergable desafío de transversalizar la hibridación como un eje fundamental de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En efecto, la hibridación supone combinar e integrar diversidad de elementos a escalas complementarias: a) hibridación programática, que implica darle un sentido unitario a diversos contenidos disciplinares a la luz de entender mejor los temas que sustancian la educación de las nuevas generaciones; b) hibridación institucional, que supone que las

ofertas formales y no formales se complementen y trabajen mancomunadamente para que cada alumna o alumno pueda disfrutar de un currículo personalizado; c) hibridación curricular y pedagógica de los modos educativos, que se sustenta en la complementariedad entre los espacios de formación presenciales y en línea para ampliar las oportunidades y los procesos de aprendizaje, así como para contribuir al logro de resultados sostenibles y relevantes, y d) hibridación tecnológica, que se basa en la apropiación de las tecnologías alineadas a propósitos educativos claros y robustos. La hibridación es, pues, un concepto multidimensional que impacta en las maneras en que se entienden la educación y los aprendizajes.

En sexto lugar, la transformación curricular implicaría conectar los enfoques y las piezas disciplinares e interdisciplinares para que efectivamente los alumnos dispongan de los marcos de referencia y de los instrumentos requeridos para actuar competentemente frente a desafíos individuales y colectivos que plantea un mundo glocal esencialmente disruptivo. La actuación competente implica cómo en los hechos cada alumno jerarquiza, combina, integra y da sentido a valores, actitudes, emociones, habilidades y conocimientos (Jonnaert, Depover y Malu, 2020). Uno de los principales desafíos reside en cómo las definiciones abstractas de competencias tales como pensamiento autónomo y crítico, creatividad y resiliencia son apropiadas e incorporadas por los alumnos —lo que genéricamente se conoce como *compromiso y apropiación de los aprendizajes* por cada alumno.

En séptimo lugar, la transformación curricular supone consolidar una cultura de la triangulación de evidencias en términos de enfoques, políticas, procesos y resultados, que efectivamente nos oriente en cómo se gestan, se concretan e impactan los aprendizajes. Esto implicaría el fortalecimiento de miradas interdisciplinares que conecten los hallazgos de la psicología cognitiva, la biología, las neurociencias de los

aprendizajes, las ciencias humanas y sociales, las ciencias de la educación y la inteligencia artificial. Entre otros ejemplos, se podrían mencionar las relaciones de ida y vuelta entre el cerebro, las culturas, los ambientes, los estímulos generados por políticas y programas y los aprendizajes, o bien *afinar el lápiz* para experimentar, escalar, evaluar y evidenciar los impactos de intervenciones educativas en áreas tales como la lectoescritura entre los sectores socialmente más vulnerables. Ciertamente, una cultura interdisciplinar e incluso transdisciplinar de las evidencias podrá echar luz sobre cómo mejorar la calidad de las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes.

Como se ha señalado, la transformación curricular empieza a ocupar a escala mundial un lugar de relevancia en las agendas educativas de cara a los desafíos planteados por la pandemia y la pospandemia. Primeramente, se trata de argumentar en torno a la magnitud y la profundidad del cambio, que trasunta la idea de que la educación es un fenómeno esencialmente ciudadano, societal y comunitario. Asimismo, la transformación puede sustentarse en una visión glolocal del currículo que, combinando una mirada colaborativa, solidaria y abierta al mundo, y reconociendo que somos parte de un único planeta, se localice en los territorios, en las culturas y en los contextos.

El punto de partida de la transformación podría ser el reconocimiento de la singularidad de cada alumno y el apuntalamiento de sus procesos de aprendizaje como un viaje hacia objetivos universales de excelencia sin demoras ni interrupciones, así como la remoción de barreras entre niveles y ofertas educativas. La contraparte de priorizar al alumno y sus aprendizajes es resignificar el rol de los educadores y de los alumnos como coagentes de las propuestas educativas, así como comprometer a madres y padres en los aprendizajes de sus propios hijos.

Una educación de puertas abiertas, con roles y contenidos renovados, asume la hibridación de los modos educativos, de aprendizaje y de evaluación, y se apropia de la idea de aprendizajes sin umbrales ni fronteras. Asimismo, los aprendizajes se sustentan en conectar las piezas disciplinares e interdisciplinares a fin de que los diversos temas abordados tengan sentido y relevancia para cada alumno. Esas conexiones se potencian en modos educativos híbridos donde se multiplican las oportunidades y los espacios para producir, usar y compartir conocimientos provenientes de diversos ámbitos y fuentes. Finalmente, se requiere que la transformación se sustente en triangular perspectivas, enfoques y datos para poder generar evidencia sólida sobre cómo potenciar la excelencia de cada alumno y sus aprendizajes en diversos dominios del saber.

Diez puntas sobre los futuros de la educación

La transformación de la educación y de los sistemas educativos mueve a sociedades de sur y norte en busca de respuestas que les permitan contribuir a reimaginar y delinear un mejor futuro. La mirada si se quiere futurista de la educación va ganando terreno porque, entre otras cuestiones fundamentales, se reconoce crecientemente que el presente en su estado actual nos condena a un futuro insostenible para el bienestar y el desarrollo integral y balanceado de las personas y de las comunidades, y que seriamente compromete el porvenir de las generaciones más jóvenes.

Un foro de educación que llevó por nombre RewirED Summit, organizado en el 2021 por Dubai Cares —organización filantrópica global con base en Emiratos Árabes Unidos— en coordinación con el Ministerio de Relaciones Exteriores y de Cooperación Internacional de Emiratos Árabes

Unidos (MoFAIC) en el marco de un amplio partenariado de instituciones internacionales —entre ellas, UNESCO, UNICEF, OECD y Banco Mundial— se adentró en consideraciones sobre el futuro de la educación que analizaremos a continuación. Identificamos diez puntas que surgen de algunas de las discusiones acaecidas en Dubái y que pueden contribuir a informar el debate sobre los futuros de la educación (Dubai Cares, 2021a, 2021b).

En primer lugar, se presenta el dilema de si el desafío a que se enfrentan países en diversidad de contextos implica reconstruir de nuevo mejor o construir mejor hacia el futuro (Reimers y Opertti, 2021; Opertti, 2021a, 2021b, 2021c). En gran medida lo que está en discusión es si la búsqueda de una mejor educación tiene como referencia la prepandemia o si supone delinear una educación cualitativamente distinta a la existente en la prepandemia, incluso implicando la puesta en debate de visiones, estrategias y prácticas definidas como de punta en la prepandemia y que son referencia para muchos países. Una visión más sensible y orientada a agendar los futuros al menos con la misma intensidad que el presente permite situarse más decididamente ante el desafío de cimentar una educación que requiere una transformación programática profunda para educar a las nuevas generaciones.

En segundo lugar, se plantea la toma de conciencia de que la transformación de la educación es un asunto planetario que implica entender, congeniar y avanzar sobre la base de ponderar desafíos, contextos y realidades globales y locales como inextricablemente vinculadas. Ciertamente esto supone la reafirmación de un multilateralismo propositivo que se haga cargo de promover renovadas formas de colaborar a la luz de fortalecer a la educación como derecho humano, bien común global, asunto prioritario en la política y en las políticas y que implica innovaciones profundas con sustento programático y financiamiento adecuados (UNESCO,

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021; UNESCO, 2022a, 2022b).

En tercer lugar, se explicita la necesidad de repensar las competencias que las nuevas generaciones tienen que desarrollar para liderar, actuar proactivamente y asumir responsabilidades por su futuro individual y colectivo (Mateo y Rhys, 2022). Se trata de identificar, integrar y establecer las sinergias entre las competencias personales, interpersonales, sociales y digitales que se desarrollan a lo largo de toda la propuesta educativa y curricular, desde la educación de primera infancia en adelante, proceso entendido como un todo unitario, coherente y progresivo. Un conjunto de atributos universales que definen competencias tales como pensamiento autónomo, creatividad y resiliencia tiene anclajes históricos, culturales y locales ineludibles que, lejos de desvirtuarlas, les confieren un sentido claro para que sean apropiadas por diversidad de alumnos en multiplicidad de circunstancias y contextos.

En cuarto lugar, se plantea el fortalecimiento de propuestas educativas y curriculares que transversalicen la formación en STEAM (por sus siglas en inglés, *ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática*), en el marco de valores y visiones humanistas. La pandemia ciertamente nos ha hecho ver la necesidad de profundizar en una formación integral y sólida en ciencias y, asimismo, nos ha enseñado que dicha formación debe estar anclada en referencias éticas y humanistas que hacen a concepciones solidarias y saludables de vida en sociedad. Los diálogos cruzados y fecundos entre las humanidades y las ciencias —por ejemplo, en las temáticas vinculadas a las pandemias, al cambio climático, a la educación verde y a la transformación digital— tienen que permear las propuestas educativas y curriculares en el marco de una concepción de formación a lo largo y ancho de toda la vida.

En quinto lugar, se expresa la necesidad de argumentar,

desarrollar y evidenciar que la transformación de la educación implica conexiones fluidas y potentes entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como un todo integrado, y que, en particular, ello supone reposicionar la evaluación como soporte de los aprendizajes en las propuestas y desarrollos curriculares. No se pueden separar, ya que están inextricablemente vinculados y por sí solos no pueden sostenerse. Esto implica que, por un lado, el sistema educativo en su conjunto haga suya una visión educativa unitaria y robusta que permee dichos procesos y, por otro, que la enseñanza en sus múltiples formatos cobre sentido a partir del conjunto de aprendizajes que se espera desarrollar en los alumnos.

En sexto lugar, se plantea asumir los cambios que se están dando en las maneras de entender y considerar a los alumnos como personas. Entre otras cosas, esto implica escuchar y comprometer a las generaciones más jóvenes para reimaginar la transformación de la educación fortaleciendo su rol como agentes de cambio. El reconocimiento de la diversidad intrageneracional es fundamental no solo para generar espacios y oportunidades que mejor sintonicen con sus aspiraciones e inspiraciones, sino también para que asuman el protagonismo necesario y saludable a efectos de ejercer la libertad de elección curricular, esto es, el rompecabezas de las cuestiones que más les interesan para interiorizarse, producir, intercambiar y diseminar conocimientos (United Nations, 2022).

En séptimo lugar, se manifiesta el reconocimiento de que, durante la pandemia, se han generado pérdidas significativas de aprendizaje en alfabetizaciones fundamentales, tales como las producciones oral y escrita, la resolución de problemas matemáticos contextualizados en la vida cotidiana y la comprensión básica de temas de ciencias que sirvan de soporte para la toma informada de decisiones individuales y colectivas. Por cierto, estas pérdidas tendrán efectos severos en el bienestar y el desarrollo de las generaciones más jóvenes

a corto, mediano y largo plazo. No obstante, la compensación de pérdidas de oportunidades de aprendizaje no debería operar sobre propuestas educativas y curriculares que se mantienen congeladas en la etapa prepandemia, sino tratar de impulsar una renovación profunda sobre la base de repensar las relaciones entre conceptos claves y contenidos esenciales en que se aspira a formar a las nuevas generaciones.

En octavo lugar, se propone superar los enfoques que rivalizan a partir de los pros y contras de las formaciones presenciales y virtuales, vistas y gerenciadas como espacios separados, sin vasos comunicantes entre ellas. Alternativamente, se trata de avanzar hacia modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que suponen una renovada forma de entender y posicionar la educación en el marco de una experimentación social sobre innovaciones educativas que se está dando y documentando a escala mundial (Reimers y Opertti, 2021).

En este marco, se aprecia crecientemente la transformación digital de la educación, sustentada en usos variados y complementarios de diversidad de tecnologías, como potencialmente igualadora de oportunidades de aprendizaje. Las tecnologías en los modos híbridos democratizan los conocimientos y los aprendizajes, al facilitarles a educadores y alumnos oportunidades de ampliar sus espacios compartidos y específicos, lo que coadyuva al desarrollo de pedagogías basadas en los principios de cooperación y colaboración (UNESCO, Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021).

En noveno lugar, se plantea la resignificación de los centros educativos, que, tal cual señala la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), deben ser preservados como espacios privilegiados, pero a la vez reinventados a efectos de contribuir a la transformación del mundo para forjar futuros más justos, equitativos y sostenibles. El rol for-

talecido de los centros educativos parecería orientarse hacia su consideración como centros comunitarios de aprendizaje que mapean, congenian e integran espacios formales, no formales e informales, los cuales, a la vez que remueven barreras institucionales entre ellos, facilitan el involucramiento de educadores, alumnos, familias y comunidades en su ideación y concreción (Reimers y Operti, 2021).

En décimo lugar, se reafirma que los sistemas educativos se sustentan en su insoslayable rol de conferir y facilitar a cada alumno y alumna una oportunidad personalizada de formarse y de aprender, cualesquiera sean los contextos, las circunstancias, las capacidades y las motivaciones de cada uno. Entre otros aspectos fundamentales, esto implica fortalecer la capacidad de convocatoria y de trabajo entre diversidad de instituciones y actores para acordar y sustanciar el logro de objetivos comunes. Con esta impronta, los sistemas educativos deben asegurar que cada alumna o alumno pueda beneficiarse de una enseñanza de excelencia que podrá asumir múltiples maneras de plasmarse atendiendo a las especificidades de cada contexto. En todo caso, resulta imperioso disponer de información de calidad y a tiempo para que los educadores puedan tomar decisiones basadas en una cultura de la evidencia, a efectos de apuntalar los aprendizajes de todos los alumnos por igual.

En resumidas cuentas, las diez puntas identificadas sobre los futuros de la educación son maneras posibles de encarar la transformación educativa desde una perspectiva sistémica, progresista y sostenible.

Sobre innovaciones y transformaciones educativas

Las agendas educativas que parecen esbozarse en diversidad de regiones y contextos para encarar los desafíos pospandemia hacen más hincapié en la perentoriedad de

transformar la educación y los sistemas educativos que en ajustar o reformar lo existente.

Aun cuando la sola mejora de la situación actual parezca loable y razonable como norte de enfoques, estrategias e intervenciones educativas, no parece suficiente para responder a la naturaleza y las implicancias de los desafíos planetarios que enfrentamos como humanidad, para cimentar sociedades sostenibles que ilusionen y comprometan con futuros mejores.

La presunción de que avanzamos más hacia transformaciones sistémicas, profundas y progresivas que hacia reformas de fragmentos o de silos, que tendrían la supuesta ventaja de su viabilidad, implica el reto de definir una educación de ribetes transformadores sustentada en claras y robustas consideraciones programáticas que se entremezclan con cuestiones ideológicas. No hay por cierto definiciones dadas de transformaciones ni tampoco recetarios que cualquier país puede modelizar. Lo que sí parece constatarse es un enorme dinamismo en la búsqueda de respuestas que de hecho han convertido a la educación en un laboratorio mundial de experimentación e innovación (Opertti, 2021c).

Estamos, pues, ante un escenario potencialmente promisorio donde las innovaciones que se han venido testando para responder a la diversidad de desafíos planteados por la pandemia, y en particular relativos al abordaje de las múltiples caras, crudezas e implicancias de la vulnerabilidad social y educativa —curriculares, pedagógicas y docentes, entre otras fundamentales—, son indicativas de renovadas formas de encarar la educación. Las innovaciones se ventilan más puertas afuera de los recintos y los espacios educativos tradicionales y están más atentas a posicionar a la alumna o el alumno en el cerno de la cuestión educativa.

Un estudio realizado por la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO) y la Iniciativa Global de Inno-

vacación Educativa de la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard, titulado *Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación. Lecciones de la innovación educativa durante la pandemia de covid-19* (Reimers y Opertti, 2021), identificó 31 innovaciones en diferentes regiones del mundo —a saber, América Latina y el Caribe, América del Norte, Asia, África, Europa y Países Árabes— que configuran un cuadro diverso de respuestas frente a las adversidades asociadas a la pandemia.

Las 31 se agrupan en cinco grandes dominios de innovación: a) bienestar integral de alumnos y educadores; b) foco en los aprendizajes profundos; c) fortalecer el desarrollo profesional de educadores y directores de centros educativos, y d) involucramiento de las familias. Una de las lecciones fundamentales que extraemos de estas innovaciones es la de evidenciar que es posible innovar no solo cuando hay condiciones ideales o facilitadas para ello, sino que también son necesarias, saludables y posibles en contextos altamente desafiantes e interpelantes. Como se señala en el estudio, “las innovaciones contribuyeron a recuperar y mantener la confianza en el poder transformador de la educación entre los estudiantes, las comunidades y la sociedad en general en un momento sumamente desafiante en el que las personas estaban preocupadas por sus vidas y sus medios de subsistencia”.

Resulta interesante observar que, a la vez que la pandemia ha puesto en evidencia los aspectos más crudos de la exclusión de las oportunidades de aprendizaje, nos ha llevado a cuestionar si efectivamente el foco, los contenidos y las estrategias de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación son los adecuados para cimentar la formación integral y balanceada del alumno, es decir, si efectivamente los sistemas educativos dotan a los alumnos de los marcos de referencia y de instrumentales que apuntalen su desempeño autónomo, competente y responsable como persona, ciudadano, tra-

bajador, emprendedor e integrante de diversos colectivos y comunidades. Ya no se trataría solo de centrar la discusión curricular y pedagógica en ajustar los contenidos de los planes de estudio y de los programas. Cabe preguntarse sobre la racionalidad, la conveniencia y el impacto de propuestas educativas sustentadas en la acumulación de conocimientos sin un orden claro de priorización y sin conexiones con sentido entre ellos, que impiden que los alumnos se los puedan apropiar, contextualizar, usar y compartir.

Asimismo, el estudio asevera que no nos encontramos ante un cuadro de innovaciones marcadamente transformadoras, sino más bien con mejoras incrementales o evolutivas que, o bien se centran en fortalecer los objetivos de la educación, o bien en facilitar a los estudiantes mayor protagonismo, control y responsabilidad por sus aprendizajes. La idea de mejora está más bien asociada a reformar lo existente con foco en los alumnos ya incorporados al sistema educativo, más que a llegar a poblaciones efectivamente excluidas. Como se indica en el estudio, “las deficiencias del sistema educativo antes de la crisis radicaban no solo en cómo se educaba a los estudiantes que eran parte de la escuela, sino también en cómo se excluía a muchos estudiantes del acceso”.

Por otra parte, las innovaciones implementadas confirman la relevancia de abrigar una mirada propositiva sobre la educación y los sistemas educativos, más que enfocarse en sus debilidades. Ciertamente se registran pérdidas significativas en las alfabetizaciones consideradas fundamentales —por ejemplo, vinculadas a la lectoescritura y a las matemáticas—, que son aún más graves al desagregar los datos por nivel socioeconómico. Por ejemplo, diversos organismos intergubernamentales estiman que el porcentaje de estudiantes de diez años que no pueden leer un texto básico creció de 53% antes de la pandemia a 70% durante esta (Banco Mundial et al., 2022), lo cual es un indica-

dor elocuente de la pérdida generacional, así como de sus impactos sociales, educativos y económicos.

Sin dejar de señalar que estos números hablan de sociedades inviables en cuanto a gestar y concretar imaginarios sociales sostenibles y justos, su abordaje no puede solo plantearse en términos de recuperar los niveles de aprendizaje previos a la pandemia, ya que los niveles de exclusión social y educativa precovid-19 eran de por sí muy altos, principalmente en los países en vías de desarrollo (Opertti, 2021c).

Este conjunto de innovaciones no se ata al pasado prepanadémico con la impronta de recuperar el terreno perdido, sino que se abre con osadía y capacidad de propuesta a reimaginar la educación poscovid-19. Precisamente, el estudio señala que “los déficits en el aprendizaje y las brechas que la pandemia acentuó también brindan pistas y recorridos posibles para repensar y fortalecer las escuelas y los sistemas educativos en la era pospandémica con el objeto de mejorar y democratizar las oportunidades de aprendizaje”.

Una de las claves de futuro que puede asociar estos tipos de innovaciones educativas a transformaciones de envergadura reside en pensar su sostenibilidad pospandémica. Por la vía de los hechos y a la luz de buscar respuestas de emergencia, se “dieron vuelta las reglas, se rompieron los compartimentos académicos y se habilitaron las colaboraciones que hicieron posible reimaginar los roles de una variedad de actores: estudiantes, docentes, familias, comunidades, gobiernos y organizaciones de la sociedad civil”.

El movimiento gestado de abajo arriba amplía la esfera de lo posible y va generando nuevas formas de entender el alcance y los contenidos de la educación, así como de colaborar entre instituciones y actores que se miran en general con recelo. Cabe preguntarse cuánto de este movimiento podrá impactar efectivamente en el *modus operandi* y *vivendi* de los

sistemas educativos. La tentación de volver a rutinas burocráticas prepandemia es alta.

Uno de los desafíos mayores radica en cómo las innovaciones implementadas durante la pandemia pueden ser punto de entrada, ventanas de oportunidades y propulsoras de transformaciones en los sistemas educativos. Si quedan reducidas a respuestas de coyuntura o a intervenciones fragmentadas, su incidencia en la transformación del sistema educativo será seguramente insignificante. El estudio lo ilustra con un ejemplo relativo al cambio del rol del alumno durante la pandemia, que le confirió más margen de maniobra para “ganar control sobre su aprendizaje, elegir qué aprender y cuándo, y acceder a amplios repositorios de lecciones y recursos”. Frente a esta situación, que evidencia un avance positivo en la línea de fortalecer la libertad curricular del estudiante, existe ciertamente el riesgo de que, si los centros educativos retornan a un *modus operandi* motivado principalmente por la entrega de contenidos, se afectarán “los avances logrados en el empoderamiento de los estudiantes para que intervengan sobre su propia formación”.

En resumidas cuentas, la innovación en un sentido amplio ha ganado terreno durante la pandemia como respuesta ante contextos adversos, y es punto de partida para idear y concretar procesos de cambio sistémico que necesariamente son multidimensionales y que se sustentan en miradas intersectoriales e interinstitucionales. Por un lado, ocupa y preocupa que la determinación y la energía positiva que ha surgido de diversos actores durante la pandemia no se evapore ante las rigideces burocráticas, así como ante la añoranza de tiempos pasados vividos en zonas de confort. Por otro lado, se advierte que los sistemas educativos a escala nacional y local no vean a cabalidad la necesidad de educar a las nuevas generaciones ayudando a los estudiantes a aprender lo que necesitan con el propósito de construir futuros mejores, sostenibles y justos tal cual señala el estudio. Ciertamente esto implica repensar la educación y

los sistemas educativos en su globalidad. Son tiempos, pues, de transformar, ya no solo de reformar o de ajustar.

Sobre la disrupción en educación

Insistentemente se recurre a la disrupción como forma de dar cuenta de la intensidad, la profundidad y el alcance de los cambios que afectan a las sociedades en diversos planos. Particularmente, en el período previo a la pandemia planetaria, aun cuando la disrupción era ya considerada multidimensional, esta estaba esencialmente marcada por la irrupción, los avances y los efectos de la cuarta revolución industrial. Esencialmente la transformación digital trastoca los *modus vivendi* y *operandi* de nuestra vida individual y colectiva. Nada escapa a ser afectado por una disrupción que podría definirse como exponencial, sistémica, penetrante e interpelante (Davis, 2016; Schwab, 2017).

La cuarta revolución industrial interpela severamente la relevancia y la funcionalidad que tiene para un niño, niña, adolescente o joven una educación de silos y de fragmentos en cuanto a orientarlos y ayudarlos a responder competente-mente ante desafíos y situaciones que implican conectar ideas y piezas (Henry, 2016; Operti, 2019; Mateo y Rhys, 2022). La fragmentación no solo tiene que ver con la acumulación de enfoques y prácticas anclados en las disciplinas como entidades autorreferenciadas, sino también con los enfoques, estrategias e intervenciones que *recortan* el análisis de personas y temas haciendo abstracción de contextos y circunstancias clave.

En efecto, el análisis de las implicancias de la cuarta revolución industrial ayuda a cuestionar la relevancia y la consistencia de diferenciar, y hasta en algunos casos contraponer, una serie de ideas y conceptos. En primer lugar, la diferenciación entre competencias y experiencias de aprendizaje blandas y duras, como si en realidad la formación sobre

conceptos y contenidos disciplinares pudiera ser considerada de un rango superior a la movilización de las competencias metodológicas requeridas —entre otras, pensamiento autónomo, crítico y creativo, empatía y comunicación con otros— para sustanciar, contextualizar, aplicar y evidenciar dichos conceptos y contenidos. Por otra parte, esta vetusta diferenciación tiene como correlato que lo que realmente se evalúa es precisamente lo que se entiende por *duro* asociado a contenidos de disciplinas que muchas veces son considerados de manera separada y sin conexiones significativas entre sí.

En segundo lugar, la separación de las formaciones teórica y aplicada en casilleros relativamente independientes sobre el supuesto de que la apropiación de los conceptos clave asociados a cualquier conocimiento no implica inmediatez ni progresividad en su experimentación, ejercitación y evaluación. La organización de los planes y programas de estudio en áreas de aprendizaje y asignaturas según el eje teórico/práctico no parece ser una buena estrategia en aras de preparar a la alumna o el alumno para abordar situaciones de aprendizaje y de la vida real que se nutren de un ida y vuelta permanente entre lo conceptual/abstracto y sus aplicaciones.

En tercer lugar, la consideración de las formaciones en ciencias y en humanidades como núcleos de aprendizaje separados y sin enlaces entre ellos que tengan sentido para el alumno o la alumna. Por un lado, esta compartimentación atenta contra un entendimiento comprehensivo de temas, situaciones y desafíos en los que el alumno pueda visualizar el sustrato ético-humanístico de las decisiones en ciencias, así como las implicancias que una formación integral en ciencias tiene para ejercer autónoma y responsablemente la ciudadanía. Por otro lado, la progresión hacia formaciones que buscan integrar las ciencias y las humanidades, tales como STEAM (*ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas*), con un enfoque humanístico de soporte, chocan con

concepciones y prácticas curriculares rígidas en las formas en que se organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En cuarto lugar, la diferenciación entre una educación más globalista o localista no parece tener mayor sentido habida cuenta de que la cuarta revolución industrial acelera y profundiza el desarrollo y la accesibilidad a competencias, saberes y habilidades comunes a diversidad de culturas, regiones y contextos. La condición local del currículo está fuerte y crecientemente pautada por la interacción dialogada, fina y complementaria entre los saberes nativos y los universales. No se trata de una globalización ampliada, sino de renovadas formas de entender las sinergias entre lo global y lo local que estimulan diversidad de rúters y estrategias para formar a las nuevas generaciones (Jonnaert et al., 2021).

En quinto lugar, el cuadro de interpelaciones a la educación y al sistema educativo, generado por las implicancias de la cuarta revolución industrial, refleja ante todo la necesidad de priorizar cómo los alumnos pueden hacer efectivo su potencial de pensamiento y accionar autónomo, propositivo y creativo, colaborando con otros, para desempeñarse competentemente y aportar valor agregado a lo que idean y hacen. La discusión sobre la transformación de la educación parece enfocarse más en las orientaciones y en los soportes metodológicos que los alumnos precisan para combinar intuiciones, emociones, conocimientos y habilidades que en el momento actual escapan a toda posibilidad de automatización y de sustitución de los recursos humanos.

Aun cuando la dimensión metodológica sigue teniendo un rol fundamental en educar a las nuevas generaciones, los efectos de la pandemia y lo que se avizora que contribuye a delinear las agendas pospandemia amplían y complejizan lo que se entiende por *disrupción*.

No se trata solamente de cambiar los *cómo* de educar, aprender y evaluar, sino primariamente de revisar la racionalidad, las aspiraciones, los contenidos y las estrategias educativas para que efectivamente las generaciones más jóvenes puedan abrigar y gozar futuros mejores y sostenibles.

La disrupción ya no solo engloba la consideración de la cuarta revolución industrial; también alerta sobre los puntos de quiebre de un estilo civilizatorio de vida. Nos enfrentamos así a los dilemas en torno a si la educación contribuye a reproducir presentes y futuros insostenibles y regresivos o, al contrario, es palanca fundamental de un nuevo orden civilizatorio que trasluce una educación transformadora y progresista, indicativa de un nuevo pacto social en torno a la educación, tal como afirma la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, coordinada por la UNESCO (2021).

Dejamos planteados algunos puntos de los que podrán ser ribetes transformadores de la educación frente a los cambios de magnitud y profundidad de la disrupción. Primeramente, importa recolocar la discusión sobre cómo la educación y sus diferentes componentes y piezas encarnan imaginarios de sociedad y de desarrollo que reconfiguran las relaciones entre humanos y naturaleza como partes de un mismo ecosistema. Esto implica, entre otras cosas, replantearse el desarrollo desde una visión que, a la vez que cuestiona los modos actuales de producción, distribución y consumo, es fuente generadora de alternativas que articulen nuevas formas de entendimiento y de interdependencia entre lo global y lo local (Opertti, 2021c).

Un segundo aspecto refiere a la transversalidad de la formación integral del alumno como persona, que esencialmente supone estimular y resguardar su libertad para pensar autónomamente sin restricciones, basándose en argumentaciones y evidencias. También implica fortalecer su libertad de elegir y de armar su rompecabezas de

formación en el marco de propuestas curriculares y pedagógicas garantistas de aspiraciones y objetivos universales para todos los alumnos por igual.

Un tercer aspecto versa sobre un concepto amplio de hibridación de la educación, como un eje fundamental para repensar el *modus vivendi* y *operandi* de los sistemas educativos, con fuertes implicaciones en los aspectos pedagógicos (Kukulska-Hulme, 2022). Se trata de asumir el desafío de hacer dialogar, combinar e integrar enfoques, estrategias, intervenciones, niveles, ofertas y ambientes de aprendizaje para expandir, democratizar y sostener oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje para cada alumno. La hibridación, que implica lógicamente la complementariedad entre formaciones presenciales y en línea, supone esencialmente rupturas con pensamientos y acciones unidimensionales y unidireccionales, que son más tributarias de mantener la adscripción a modelos que de responder a las expectativas y necesidades de aprendizaje de los alumnos. La clave parece estar en conectar y combinar lo que otrora se veía como fragmentado, antagónico y mutuamente excluyente.

Un cuarto aspecto tiene que ver con reimaginar el rol de los docentes como educadores en función de cinco dimensiones que entendemos como complementarias: conjugar ser referente, guía y facilitador; visionario, pasional y amante del conocimiento; versátil, abierto de cabeza y global; proactivo y autónomo, pensador y hacedor; coagente y codesarrollador del currículo, productor y discutidor de conocimientos. Nos parece que estas cinco dimensiones coadyuvan a la definición de un educador transformador que tendría que verse reflejado en el perfil y el rol, en la formación y el desarrollo profesional docente, así como en la jerarquización de la profesión docente.

Un quinto aspecto versa sobre la redefinición de los centros educativos como espacios abiertos e **híbridos de formación a lo largo de toda la vida**, a la luz de las renovadas formas de colaboración entre educadores, alumnos, familias y comunidades que se han dado durante la pandemia, potenciadas por el uso combinado de las tecnologías —radio, TV, internet y WhatsApp, entre otras— (Reimers y Opertti, 2021). El impulso innovador liderado por los centros educativos para apoyar al alumno y asegurar la continuidad de sus aprendizajes durante la pandemia instala la necesidad de una nueva gobernanza del sistema educativo con roles fortalecidos para que los centros puedan efectivamente liderar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en sus contextos de referencia. Repensar los roles de todos los actores del centro educativo, revisar la organización de los ciclos y niveles en función de garantizar oportunidades de aprendizaje para cada alumno, complementar espacios de formación presenciales y en línea para asegurar la progresión y la fluidez de los aprendizajes son algunas de las cuestiones fundamentales a encarar.

En resumidas cuentas, repensar la educación implica, entre otras cosas fundamentales, profundizar en la disrupción societal como punto de quiebre de estilos de vida a escala civilizatoria que condenan a las generaciones más jóvenes a futuros insostenibles. El dilema central que enfrentamos en educación radica en si seguir reproduciendo —y en algunos casos acentuar— la insostenibilidad o, por el contrario, formar para estilos vida sostenibles, saludables, justos y socialmente comprometidos. La magnitud de la transformación es de similar calado que cuando las sociedades nacionales en diversas regiones del mundo confiaron, entre fines del siglo XIX y el XX, en la educación como la vía más genuina y potente de integración social, cultural y política.

2. Sobre temas candentes en la transformación educativa

Educación verde para sociedades sostenibles

La transformación de la educación, que va asumiendo las características de un movimiento a escala universal (UNESCO, 2022a), tiene un punto insoslayable de referencia en el imperativo moral y en la necesidad urgente de educar a las nuevas generaciones para estilos de vida sostenibles, saludables y socialmente comprometidos. Esencialmente esto implica que los alumnos estén preparados para un uso solvente, versátil y proactivo de las alfabetizaciones entendidas como básicas y transformadoras, para que como ciudadanas y ciudadanos del planeta puedan tomar decisiones informadas y responsabilizarse por ellas. Entendemos *alfabetizaciones* en un sentido amplio, que implica la integración con sentido de valores, actitudes, capacidades, conocimientos y emociones para desempeñarse competentemente con vistas a los desafíos que enfrentamos como personas, ciudadanos, trabajadores, emprendedores y partícipes en comunidades.

La aspiración a una educación verde para sociedades sostenibles implicaría cuatro dimensiones interconectadas: a) modos inclusivos y participativos de gobernanza; b) prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación transformadoras; c) ambientes de aprendizaje comunitarios a lo largo y ancho de la vida, y d) infraestructura sostenible localmente pertinente.

La primera de las dimensiones —modos inclusivos y participativos de gobernanza— supone efectivizar la voluntad política de generar confianza entre los gobiernos, los jóvenes, los educadores, los ciudadanos, la sociedad civil y el sector privado a efectos de forjar una agenda compartida de persecución del bienestar colectivo. La esfera pública es el espacio por excelencia de construcción colectiva racional en demo-

cracia (Habermas, 1997; Byung-Chul Han, 2022), donde los diversos *stakeholders* de dentro y fuera del sistema educativo pueden escucharse uno al otro, argumentar, compartir y aprender, entenderse e identificar coincidencias para avanzar en transformaciones educativas. Entendemos *racionalidad* en el sentido dado por el filósofo Byung-Chul Han, de “una reflexión que se remite, más allá del momento, al pasado y al futuro” y que “requiere tiempo” (2022).

Asimismo, la educación verde llama a organizar partenariados y acciones intersectoriales e interinstitucionales, así como a promover renovadas formas de colaborar con el sector público involucrando diferentes ministerios —principalmente vinculados a las carteras de Educación, Medio Ambiente, Asuntos Sociales y Finanzas—, así como a la sociedad civil y al sector privado. La transversalización de la educación verde en los planes nacionales de desarrollo económico y social puede ser un motor indispensable para forjar sociedades verdes justas e inclusivas. Por tanto, se requiere de una mirada holística a la educación verde, que evite su encasillamiento dentro del sistema educativo en determinados niveles, ofertas y disciplinas.

Como se afirmó claramente en el Foro de Jóvenes y en la Precumbre sobre la Transformación de la Educación (UNESCO, 2022a), los jóvenes son actores clave y coagentes en cualquier agenda transformadora que se aspire desarrollar (United Nations, 2022; UNESCO, 2022a). Su involucramiento va más allá de fortalecer la legitimidad y la sostenibilidad de lo que se proponga desde el sistema educativo. No se trata solamente de consultarlos, sino esencialmente de facilitar, respetar e incorporar sus puntos de vista sobre su desarrollo y bienestar presente y futuro.

La segunda de las dimensiones —prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación transformadoras— tiene que ver con facilitarle a cada alumno por igual un amplio rango de

oportunidades y procesos de aprendizaje interdisciplinarios y/o transdisciplinarios, comunes a los diferentes niveles educativos, con el objetivo de fortalecer el entendimiento de los seres humanos y la naturaleza como parte de un único ecosistema que requiere atención y cuidado permanente.

Los alumnos tendrán que estar preparados para responder proactivamente a desafíos globales y locales, mutuamente vinculantes, que incluyen las temáticas relacionadas con cambio climático y biodiversidad, entre otras. Por un lado, esto implica el desarrollo de currículos y pedagogías locales sustentados en dos principios interconectados: a) la comprensión de cada alumno como una persona única inmersa en diversidad de contextos y circunstancias, y b) la revitalización de los conocimientos nativos que pueden aportar respuestas locales, incluso de orígenes ancestrales, a cuestiones de sostenibilidad. Por otro lado, un currículo inclusivo local depende en gran medida de educadores versátiles y transformadores que tengan la voluntad, la apertura y las competencias necesarias, así como la confianza y el apoyo de los sistemas educativos, para codesarrollar un currículo que efectivamente empatice con los ideales y las ideas de los alumnos sobre futuros mejores.

La tercera de las dimensiones —ambientes de aprendizaje comunitarios a lo largo y ancho de la vida— implica mapear, apoyar y reconocer que el aprendizaje sobre educación verde puede provenir de orígenes diferentes. Puede generarse en cualquier lugar a través de la combinación e integración de ambientes de aprendizaje formales, no formales e informales en modos presenciales, digitales e híbridos de enseñanza y de aprendizaje, así como mediante el involucramiento de diversidad de instituciones y actores. Los sistemas educativos deben asegurar que la mirada de oportunidades de aprendizaje ideadas y gestionadas en una multiplicidad de ámbitos son parte de un ecosistema de educación verde donde insti-

tuciones con perfiles muy diferentes se comunican entre sí, comparten ideas, conocimientos y recursos, y aúnan esfuerzos para llegar a las personas y a los grupos más vulnerables ante los impactos del cambio climático y factores asociados.

La pandemia ha evidenciado una vez más la relevancia de abrir los centros educativos a renovadas, incluso disruptivas formas de colaborar con diversidad de *stakeholders* para apoyar la enseñanza y el aprendizaje en múltiples formatos (Reimers y Opertti, 2021). La educación verde puede constituir una formidable oportunidad de estrechar aún más la huella comunitaria de las escuelas mediante el involucramiento de alumnos, educadores, familias, comunidades, sociedad civil y sector privado para llevar a cabo iniciativas conjuntas sobre un amplio repertorio de temas y desafíos global y localmente pertinentes. Para hacerlo posible tendría que revisarse la gestión escolar, así como el currículo y la pedagogía.

Asimismo, la educación verde supone necesariamente diálogos y construcciones colectivos intergeneracionales. Todas y todos debemos asumir nuestra cuota de responsabilidad en la contribución para que el planeta y la vida sean sostenibles. El vasto rango de oportunidades de aprendizaje, contenidos y recursos en educación verde —presenciales y en línea— tendría que ser considerado un bien común global y abierto a todas las personas, con independencia de su edad, contexto y circunstancias de vida. Uno de los desafíos mayores parece residir en crear las bases de entendimiento y de compromiso interregionales para efectivamente actuar de manera colectiva y, en particular, asumir que el aprendizaje intergeneracional —de niños y niñas a madres y padres— puede cumplir un rol significativo en el combate de la crisis climática.

La cuarta de las dimensiones —infraestructura sostenible localmente pertinente— refiere a cómo los espacios interiores y al aire libre de aprendizaje pueden coadyuvar para transversalizar la educación verde desde la educación

inicial en adelante. Por un lado, se trata de promover la inversión en espacios amigables y abiertos de aprendizaje donde educadores y alumnos, entendiéndose como socios y con el apoyo de las comunidades, se comprometan a encarar desafíos relacionados con la educación verde mediante iniciativas interdisciplinarias o transdisciplinarias. Por otro lado, también implica cambios actitudinales profundos en educadores y alumnos hacia la apropiación progresiva de estilos de vida sostenibles.

Se sabe que muchas de las respuestas frente a la insostenibilidad de la humanidad yacen en explorar soluciones locales; en particular, identificar y hacer uso de los recursos disponibles en las comunidades. La inversión en infraestructura escolar y en equipamiento puede, a la vez, incrementarse y redirigirse al fortalecimiento de capacidades locales, y así convertirse en una formidable oportunidad para estimular la creatividad de diversos perfiles de personas —por ejemplo, educadores, arquitectos, diseñadores, ingenieros y empresarios— que trabajen conjuntamente en el diseño de espacios para una educación verde. Esto podría tener un impacto clave en la creación de trabajos verdes, así como constituir modelos de referencia para las generaciones más jóvenes.

Sobre el derecho a la conectividad tecnológica en educación

Ciertamente la pandemia nos ha abierto a discutir e implementar ideas e iniciativas que otrora podían recibir, entre otros, los rótulos de “impracticables”, “para otras realidades” y “tal vez sí, dentro de unos años”. Frente a planteamientos que sugerían cambios fundados en la evidencia de lo que efectivamente funciona en diversidad de contextos y situaciones, se generan *ipso facto* focos y coaliciones de resistencia

que en general terminan por consolidar las prácticas consuetudinarias y conservadoras de los sistemas educativos.

El abordaje de los desafíos derivados de la pandemia lleva a cuestionar la percepción de que los cambios solo se pueden gestar si se dan determinadas condiciones que los hacen “elegibles” y “posibles”. Asimismo, se fisuran barreras y remueven prejuicios entre el sistema educativo y la sociedad, que tradicionalmente se refuerzan mutuamente y se exteriorizan en incomunicaciones, reproches y, en definitiva, juegos suma cero. Estas fisuras y remociones son indicios de nuevas formas de entender el propósito y los contenidos de la educación transformándola en un fenómeno potencialmente más comunitario, familiar y ciudadano que otrora (Reimers y Opertti, 2021).

Un foro de educación denominado RewirED Summit, organizado en el 2021 por Dubai Cares —organización filantrópica global con base en Emiratos Árabes Unidos— en coordinación con el Ministerio de Relaciones Exteriores y de Cooperación Internacional de Emiratos Árabes Unidos (MoFAIC) y con un amplio partenariado de instituciones internacionales —entre ellas, UNESCO, UNICEF, OECD y Banco Mundial— constituyó una contundente reafirmación de que la transformación de la educación y de los sistemas educativos reviste carácter prioritario a la luz de los desafíos planteados por la pandemia y la pospandemia. Ya no se trata solo de reformar y de mejorar lo que se hacía antes o de soñar con un retorno idílico, sino de encarar decididamente el desafío de construir mejor hacia adelante, cimentado en renovadas bases de desarrollo, convivencia, solidaridad y colaboración entre regiones, países, comunidades, ciudadanos/as y personas.

En RewirED Summit se discutió una declaración sobre conectividad en educación, preparada por la UNESCO con el apoyo de Dubai Cares (2021b). *Rewired Global Declaration on*

Connectivity for Education constituye un alegato fundamentado, convincente y convocante sobre que el derecho a la educación implica necesariamente el derecho a la conectividad tecnológica, no solo en el sentido de acceso a plataformas y recursos educativos, sino sobre todo en orden a democratizar el conocimiento y los aprendizajes sin barreras ni fronteras.

Se entiende, pues, que la conectividad tecnológica es una herramienta para diversificar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como para sustanciar y mejorar los resultados de aprendizaje. Más aún, se la concibe como un potente igualador de oportunidades sustentado en que el Estado garantiza su uso como bien común global, alternativamente a su expansión en función principalmente del capital social y cultural de los alumnos y sus familias. Esto lleva inexorablemente a la acentuación de las inequidades de las brechas, así como a su privatización desregulada como bien.

La declaración se articula en torno a tres grandes principios, los cuales configuran un abordaje multidimensional de la transformación digital que permea la educación y los sistemas educativos en todos sus componentes. El primero versa sobre centrar el foco de la conectividad tecnológica en las poblaciones más marginales o desamparadas, habida cuenta de que, a escala mundial, aproximadamente dos de cada tres niños, adolescentes o jóvenes no tienen acceso a internet en sus hogares, según señala la propia declaración.

Este primer principio implica en los hechos cuatro aspectos interrelacionados. En primer lugar, se trata de garantizar la universalización de la conectividad en todo lugar y en todo momento para cada alumno por igual, lo cual coadyuvaría a ampliar y democratizar los espacios y las vías de formarse, de acceder al conocimiento y de aprender sin restricciones. En segundo lugar, el derecho universal a la conectividad requiere de financiamiento público sostenible, que no esté atado a responder a coyunturas de ausencia de presencialidad. En

tercer lugar, los gobiernos tienen el mandato de regular que los proveedores de servicios de internet y de telefonía móvil ofrezcan planes de conectividad con uso educativo fácilmente entendibles por la población que no tiene las competencias digitales necesarias para evaluarlos, y a tasas fijas o subsidiadas. En cuarto lugar, se reafirma la idea de que el rol de la conectividad tecnológica es complementar, expandir y enriquecer una educación presencial de calidad, que sigue siendo la interfaz primaria e insoslayable de la educación (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020).

Por otra parte, la declaración abre la discusión sobre si el derecho a la conectividad universal no debe también ser acompañado del derecho a desconectar de la educación para propósitos de aprendizaje, a efectos de evitar el uso de las tecnologías digitales por períodos largos y sin interrupciones.

El segundo de los principios versa sobre la necesidad de fortalecer la inversión en el desarrollo y la puesta a disposición pública de contenidos educativos digitales gratuitos y de alta calidad que contribuyan a diversificar las oportunidades y las experiencias de aprendizaje. Este segundo principio se articula en torno a tres aspectos.

En primer lugar, el desafío es lograr el compromiso del sector público en financiar el desarrollo y el mantenimiento de plataformas públicas compactas que, alineadas con el currículo nacional, faciliten que educadores y alumnos puedan producir, colaborar e intercambiar sobre contenidos digitales de aprendizaje de acceso público. Esto implica, por cierto, reafirmar la idea de que educadores y alumnos sean coagentes del currículo (OECD, 2020).

En segundo lugar, se plantea la necesidad de contar con un amplio repertorio de recursos educativos ajustados a las necesidades de diversos perfiles de alumnos y que en su desarrollo y validación impliquen un trabajo colaborativo docente. Importa destacar que los temas relativos a la crea-

ción y la curación de recursos digitales de aprendizaje, así como a la colaboración y los aprendizajes de pares a través de comunidades de práctica docente, deben ser efectivamente abordados en la formación inicial y en el desarrollo profesional docente.

En tercer lugar, se argumenta en torno a monitorear la adaptación y la aplicación de los recursos digitales y su contribución efectiva al mejoramiento de la enseñanza y los aprendizajes, con base en la triangulación de evidencia proveniente de diversas fuentes de datos y de investigaciones con diferentes metodologías.

El tercero de los principios plantea que la progresión hacia modos educativos de impronta híbrida —esto es, de complementariedad entre los espacios presenciales y en línea— requiere de una fuerte innovación pedagógica para contribuir al desarrollo de competencias personales, interpersonales, sociales y ciudadanas en alumnos y educadores. Este tercer principio se desglosa en cuatro aspectos.

En primer lugar, el uso y, diríamos, la apropiación de los espacios digitales conlleva el reconocimiento de su especificidad como espacios de aprendizaje. Esto implica, asimismo, el desarrollo de nuevos abordajes y contenidos educativos, así como la diversificación de las pedagogías que posicione a educadores, alumnos y familias como generadores, desarrolladores y validadores de materiales, más que como meros recipientes de propuestas *llave en mano* aportadas por diversos proveedores. Estamos ante los inicios de un renovado paradigma educativo en el que lo que primaría es producir, discutir, experimentar, apropiarse y diseminar en formatos abiertos de aprendizaje, más que solo tomar, consumir y reproducir.

En segundo lugar, las tecnologías son consideradas como vías potentes para fortalecer las dimensiones sociales y cívicas del aprendizaje, lo que implica el trabajo entre pares de educadores y alumnos, hacia objetivos educativos comunes

y comunitarios. Las tecnologías ciertamente ayudan a personalizar la educación atendiendo al perfil de cada alumno, pero esto no implica una educación individualista y alejada de las interacciones sociales, que siguen siendo el cimiento del acto educativo y que contribuyen decisivamente al bienestar de los alumnos y a sus procesos efectivos de aprendizaje.

En tercer lugar, se señala el compromiso de proteger datos de alumnos y educadores, garantizando el anonimato, evitando que sean capturados para otros fines que los educativos y fortaleciendo su uso para dirigir y acompañar a los alumnos en la progresión y completitud de sus aprendizajes.

En cuarto lugar, se argumenta en torno a promover un uso saludable, seguro, productivo y responsable de internet a través de la educación, que permita a cada alumna y alumno comprender los ecosistemas digitales y usarlos creativamente, manteniéndose, a la vez, vigilantes de sus huellas digitales y de las implicaciones de estas.

Los tres principios articuladores de la conectividad tecnológica —focos en los grupos más vulnerables, inversión sostenida en materiales educativos gratuitos y de calidad, e innovación pedagógica para sustanciar modos educativos híbridos— van en la dirección de lo que la organización de la sociedad civil Big Change identifica hoy como las tres palancas fundamentales de la transformación educativa (Godard et al., 2021). Estas serían: a) definir el propósito y los resultados esperados del sistema educativo que reflejen los desafíos y las oportunidades del futuro, así como los valores y las prioridades de diversidad de *stakeholders*; b) propender a que educadores y alumnos puedan agenciar y coagenciar propuestas educativas, así como facilitar que múltiples *stakeholders* puedan formar parte de los procesos de decisión gracias al uso de información que resulte más accesible, útil e interesante, y c) promover acciones más centradas en los alumnos, integrar nuevas formas de evaluar y reconocer aprendizajes

y fortalecer los lazos entre las ciencias del aprendizaje y las prácticas de enseñanza.

En suma, una de las claves de la transformación educativa que se empiezan a avizorar en diversas regiones y contextos radica en la ampliación del derecho a la educación, asumiendo que la transformación digital es una ventana de oportunidades para democratizar la apropiación y el goce de los conocimientos y los aprendizajes sin umbrales ni fronteras. La declaración preparada por la UNESCO en colaboración con Dubai Care nos da las bases para entender que el desafío de la conectividad es sistémico, multidimensional, intersectorial e interinstitucional, y que requiere una reafirmación clara de la voluntad política de un Estado garante de oportunidades. Más aún: es vital cómo se conecten las piezas institucionales, curriculares, pedagógicas y docentes para que alumnos y educadores puedan apropiarse de espacios, oportunidades, plataformas y recursos con el objetivo de sustanciar experiencias de aprendizaje que formen a las nuevas generaciones para futuros claramente mejores y más inspiradores que el presente.

Sobre las competencias en educación

Los debates permeados por los contrastes de ideas y enfoques son fundamentales para que los países progresen en sus agendas de convivencia, bienestar, inclusión y desarrollo. Particularmente en educación, la ventilación de propuestas es clave para nutrir y calibrar la hondura de las transformaciones que los sistemas educativos podrían encarar para formar a las nuevas generaciones hacia el desafío de forjar futuros más sostenibles y mejores (Comisión Internacional sobre Futuros de la Educación, 2021; Consejo Asesor de la OEI, 2020; Operti, 2021a).

Entre otros temas recurrentes, espinosos y delicados, los enfoques por competencias constituyen una referencia fundamental para repensar los perfiles de egreso, los propósitos y los contenidos educativos desde el nivel inicial en adelante, así como también las maneras de efectivizarlos.

Asimismo, entendemos que la construcción colectiva en torno a los enfoques por competencias se fortalece cuando se toman en cuenta sólidas argumentaciones que los interpelan y cuestionan. Los dogmatismos de unos y otros, sea para defender a capa y espada los enfoques por competencias o bien para defenestrarlos, crispan los debates y cierran posibles caminos de convergencia, de síntesis de ideas y propuestas. En todo caso, no se debe perder nunca de vista que los enfoques sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación son instrumentos relativos y dinámicos cuya valoración depende de su efectividad para responder a las expectativas y necesidades específicas de aprendizaje de cada alumno. Generalmente los vestidos o trajes a medida curriculares y pedagógicos requieren de la triangulación e integración de perspectivas y enfoques anclados en diversas corrientes de pensamiento.

Daniel Innerarity, catedrático de Filosofía Política e investigador en la Universidad del País Vasco, pone en entredicho la razón de ser y conveniencia de los enfoques por competencias bajo el provocativo título “Una educación para la incompetencia” en su muy recomendable libro *La sociedad del desconocimiento* (Innerarity, 2021). Veamos su argumentación con el propósito de hurgar en caminos de entendimiento y de integración de enfoques educativos.

En primer lugar, Innerarity parte de una apreciación relativamente extendida, en cuanto nos advierte sobre “ese furor pedagógico que nos ha llevado a poner en el centro de la educación la idea de competencia y no la del conocimiento”. El punto es de recibo, ya que un excesivo énfasis en las

competencias como “llave en mano de las transformaciones educativas”, sin ponderar los conocimientos como sostén insoslayable de aquellas, puede llevar a un vaciamiento de la noción de competencia como tal. Cabe reafirmar que los conocimientos, lejos de devaluarse, se jerarquizan en los enfoques por competencias, ya que estos implican un trabajoso proceso para seleccionarlos, integrarlos y movilizarlos a fin de responder competentemente a situaciones, problemas y desafíos (Jonnaert, Depover y Malu, 2020).

En segundo lugar, Innerarity trae a colocación el sesgo que podría tener una visión de las competencias más orientada a la economía que a la educación, “donde se acreditaría el valor de las cosas, bienes o conocimientos, reducidas así al valor de cambio”. Contrariamente a una percepción economicista de las competencias, o bien a su circunscripción a la educación técnica, las competencias tienen esencialmente que ver con la formación de la persona, el ejercicio ciudadano, la participación en comunidad y la preparación para el trabajo en un sentido amplio, que es más que su funcionalidad para el desempeño de un oficio o una tarea específica. No se trata de que las competencias tengan únicamente un valor instrumental acotado, sino que coadyuvan a que las personas puedan manejarse con determinación y solvencia en diversos planos de la vida individual y colectiva. Un claro indicador en esta dirección son las competencias vinculadas a forjar estilos de vida sostenibles, solidarios y saludables como una materia transversal de formación a lo largo de la vida.

En tercer lugar, Innerarity atribuye a una educación por competencias la intención de formar para “aventajar a los competidores” y la entiende como “adiestramiento en capacidades formales que puedan ponerse al servicio de cualquier cosa”. Parece necesario clarificar que el hecho de devenir competente para responder a un desafío de la naturaleza que sea, entendido como proceso formativo, no implica *ipso*

facto realzar el ser competitivo como un valor en sí o buscar sacar ventajas. A modo de ejemplo, el actuar competente puede estar asociado a un ejercicio activo de la ciudadanía en sociedades democráticas, o bien a loables objetivos sociales vinculados a la solidaridad y la cooperación (Comisión Internacional sobre Futuros de la Educación, 2021).

Por otra parte, las competencias que genéricamente se denominan, por ejemplo, *flexibilidad*, *resiliencia* o *versatilidad* no son cheques en blanco que justifican cualquier tipo de uso, como tampoco su mera consideración y medición en términos de su rendimiento económico, sino que adquieren sentido y relevancia en función de sus usos contextualizados e inscriptos en imaginarios de sociedad y de educación. Las competencias tienen un valor último en función de la propuesta educativa que les confiere sentido. Por sí solas no pueden definir una propuesta educativa.

En cuarto lugar, Innerarity pone en el tapete la saludable discusión sobre el estatus de los saberes al aseverar que “el paso de unos planes de estudio definidos por conocimientos y contenidos a otros enfocados a las competencias es la manifestación más visible de una desvalorización general del saber en las escuelas y las universidades”. Creemos que se puede caer en un equívoco al suponer que un currículo con eje en los enfoques por competencias supone dejar de lado los conocimientos, como si en realidad el ser competente no implicara el uso y, diríamos, la apropiación de los conocimientos para los propósitos educativos que se persiguen.

Los riesgos que plantea Innerarity, por ejemplo, de referirse a “competencia lectora en vez de textos” o de fomentar “la capacidad de resolución de conflictos en vez de formar el sentido de la justicia” parten de la presunción de que las competencias no se anclan en valores y conocimientos que les dan un sentido y una dirección definidos. Ninguna propuesta educativa opera en ausencia de valores y de referencias, ni sus

definiciones están dadas de antemano sin diálogos, fricciones y construcciones entre diversidad de actores e instituciones de dentro y fuera de los sistemas educativos.

En quinto lugar, Innerarity nos llama la atención sobre que el conocimiento no puede encasillarse en más o menos funcional, útil o relevante, menospreciando “ciertas áreas del conocimiento, como las humanidades o la filosofía”, o, más grave aún, implicar el “desprecio hacia el saber como tal”. El hecho de querer pasar todo el conocimiento por el tamiz de su funcionalidad puede llevar a categorizaciones y a divisiones tajantes entre conocimientos o competencias blandos y duros, o bien entre saberes medibles y no medibles, o entre lo curricular y lo extracurricular, según la máxima de que solo es valorado lo que se mide. Más bien nos priva de entender que el conocimiento nos sorprende al abrirnos a perspectivas, temas e ideas que no necesariamente surgen de responder puntualmente a una necesidad.

En sexto lugar, Innerarity invita a preguntarnos si nuestra capacidad de comprender los temas esenciales de la vida implica “plantear un tipo de reflexión más allá de las consideraciones de utilidad, lo que en otro tiempo se llamó *artes liberales* y hoy *humanidades*”. Como bien dice este autor, aun estudiar “cosas raras”, ante lo cual uno “se ve obligado a justificarlo, alegando así desarrollar ciertas capacidades cognitivas que pueden ser de utilidad en la vida profesional”, nos abre a la diversidad de maneras de desarrollar, experimentar y evidenciar la riqueza de conocimientos, como también nos fortalece en las competencias atinentes a reflexionar y a ejercer el pensamiento autónomo, libre y creativo. En gran medida es cuestión de gozar del conocimiento sin las urgencias de las respuestas inmediatas o, más bien, de entender mejor cómo podemos responder más efectivamente a las coyunturas si acuñamos miradas más profundas sobre los temas que nos ocupan.

Los enfoques por competencias no se circunscriben a la búsqueda de respuestas funcionales y pragmáticas frente a un desafío o una situación, sino que buscan desarrollar en cada alumno los conocimientos y las habilidades, así como el cuadro de voluntad, valores, emociones y actitudes para encontrar sus propias respuestas. La propia elaboración del alumno o la alumna puede diferir de la imaginada y pautada por el educador o la educadora (Jonnaert, Depover y Malu, 2020), lo que puede sorprender, hasta diríamos descolocar, y aportar elementos que permitan avanzar en la comprensión de temas. No hay respuestas dadas y totalmente estandarizadas en los enfoques por competencias, sino construcciones individuales y colectivas a partir de las valoraciones y los sentidos que los alumnos confieren a una determinada situación que les plantea el educador.

En séptimo lugar, Innerarity recuerda que los procesos de formación están signados por la “la experiencia del fracaso, de los problemas irresolubles y hacerse preguntas que cuestionan las utilidades en las que vivimos”. Ciertamente, la formación tiene una impronta de angustia positiva y la dolorosa sensación de que nunca agotamos la comprensión de un tema y siempre hay algo irreductible o impenetrable que se nos escapa. Los enfoques por competencias son más una invitación a experimentar y encontrar nuevas respuestas a los problemas que a convalidar lo que ya se conoce.

En resumidas cuentas, el texto de Innerarity ayuda a entender la necesidad de repensar las relaciones entre conocimientos y competencias en el marco de una visión integral de la formación de la persona que ponga la mirada en las cuestiones de fondo sobre la vida en sociedad, que podrían dar mayor sentido, respaldo y sostenibilidad a la inmediatez de las respuestas urgidas por la coyuntura. Quizás se requiera de un poco más de filosofía en el sentido mencionado por el filósofo alemán Odo Marquard (citado por Innerarity): que

esta “tiene una especial adicción a los problemas irresolubles, que nunca termina de solucionar, pero que tampoco puede quitarse de encima”.

Sobre los programas de estudio en educación

La discusión en torno al sentido, los contenidos y las implicancias de los procesos de transformación requiere repensar el *para qué* y el *qué* de la educación, esto es, en los propósitos que se aspira a concretar en oportunidades personalizadas de aprendizaje para cada alumno por igual. Claro está que el foco en los propósitos del tipo de educación que se busca desarrollar a la luz de los imaginarios de sociedad anhelados y forjados se sustancia en los marcos e instrumentos que coadyuvan a plasmarla. Entre otros aspectos a considerar, nos centraremos en cuatro, entendidos como claves en el abordaje de los programas de estudio en educación, que son un instrumento insoslayable en la formación de las nuevas generaciones.

En primer lugar, importa precisar dónde se ubican la discusión y la elaboración de los programas. Ello nos da una idea de si estas responden a lógicas endógenas a los niveles, ofertas, áreas de aprendizaje y disciplinas, o bien se asientan en espacios de conversación e integración entre ellos. Una de las discusiones centrales gira en torno a si los programas son entidades en sí mismas, que no necesariamente se enmarcan en una visión curricular que define los *para qué* y los *qué* de la educación, o si bien son esencialmente herramientas de pensamiento que contribuyen a plasmar una visión curricular unitaria, potente y coherente que es vinculante para el sistema educativo en su conjunto. Uno de los riesgos que se corren al concebir cada programa de estudio como una unidad en sí misma es que finalmente el currículo que define

qué enseñar, aprender y evaluar se reduzca a un listado de programas sin conexión entre sí, lo que lleva inexorablemente a la fragmentación de enfoques, saberes y contenidos.

En segundo lugar, el ámbito institucional donde se desarrollan los programas educativos puede responder a construcciones autónomas, generalmente encapsuladas en cada disciplina, o bien responder a espacios comunes entre niveles y con foco en fortalecer la progresión, la fluidez y la completitud de los aprendizajes. La construcción y el desarrollo curricular tienen connotaciones muy distintas si el punto de arranque son las disciplinas o si son los aprendizajes que se espera que los alumnos desarrollen mediante la integración de competencias y conocimientos. Estos son el cimiento sobre el cual el currículo cobra sentido, legitimidad y sostenibilidad (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; Jonnaert, Depover y Malu, 2020; Opertti, 2021a). Uno de los talones de Aquiles de los procesos de diseño y desarrollo curricular radica precisamente en anclarse en exceso en la enseñanza de las disciplinas, sin ponderar sus sinergias e implicancias con los procesos de aprendizaje y de evaluación, de modo que permita contemplar la diversidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos por igual.

El diseño institucional que sirve de soporte a la elaboración de programas de estudio se tendría que encuadrar en una visión educativa y curricular, así como de sistema educativo. Una experiencia interesante para destacar es la del Consejo Superior de Programas de Francia (Conseil Supérieure des Programmes, CSP), creado en el 2013 en el marco de la Ley de Orientación y de Programación para la Refundación de la Escuela de la República (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Conseil Supérieure des Programmes, 2020).

El rol del CSP consiste básicamente en compartir sus opiniones y formular propuestas atinentes a: a) la concepción general que permea la enseñanza en los niveles

inicial, primario y medio; b) los contenidos educativos del ciclo común de conocimientos, competencias y cultura, generales a la educación primaria y media básica, que velan por la coherencia y la articulación entre ciclos, así como entre las modalidades de evaluación de los resultados de aprendizaje; c) la naturaleza y los contenidos de las pruebas de examen de los bachilleratos, así como su adaptación a estudiantes con diversas capacidades, y d) la naturaleza y los contenidos de las pruebas de reclutamiento de los docentes, con las adaptaciones requeridas para diversos perfiles de estudiantes, así como con relación a los objetivos y la concepción general de la formación inicial y continua de los educadores.

El CSP se sustenta en un enfoque curricular integral que analiza los programas teniendo en cuenta la especificidad propia de cada nivel y la articulación entre programas, y que, asimismo, busca alinear los programas de la educación inicial, básica y media con la formación y el desarrollo profesional docente. Por otra parte, las propuestas sobre pruebas de examen se enmarcan en la concepción de formación que permea a los programas en su conjunto y tienen en cuenta la diversidad de capacidades de los alumnos.

Cabe también señalar que el CSP funciona de manera independiente, como un organismo asesor científico del Ministerio de Educación, de la Juventud y de Deportes, con capacidad de propuesta, pero no de decisión ni de contralor. Como señala el presidente del Consejo, Mark Sherringham (2022), el CSP puede efectivamente cumplir sus funciones si trabaja en estrecha relación con las direcciones del Ministerio en clave de complementariedad de roles y responsabilidades. En tal sentido, el rol del Ministerio no se limita a apoyar las propuestas elaboradas por el CSP, sino que también plantea todas las consultas y los comentarios que se entiendan necesarios antes de la aprobación de los programas de estudio.

Por otra parte, es interesante notar que el CSP se integra por tres diputados y tres senadores, dos representantes del Consejo Económico, Social y Ambiental (CESE) y diez personas reconocidas por su excelencia en su especialidad y conocimiento del sistema educativo, quienes son designados por el Ministro de Educación, de la Juventud y de Deportes. Esta composición del CSP refleja claramente la visión de que la discusión, la elaboración y la validación de programas implica entender la educación como un asunto político, societal y técnico que requiere del entrecruzamiento de miradas y sensibilidades complementarias.

En tercer lugar, la concepción de programa que permea el trabajo del CSP está claramente explicitada en una entrevista que en febrero del 2022 el diario *Le Monde* le hiciera a Philippe Raynaud, vicepresidente del CSP. Raynaud asevera que los programas se elaboran con la intención de inspirar la acción de los educadores para que los estudiantes puedan aprenderlos y asimilarlos. Acota que dichos programas deben estar alineados con la evolución y la propia dinámica de los sistemas educativos, de la sociedad y de la educación superior (Raynaud, 2022). Claramente se advierte que los programas son considerados instrumentos potentes y relevantes en la medida en que respondan a una visión educativa y curricular que sintonice con la diversidad de expectativas y necesidades de la sociedad en su conjunto.

Asimismo, Raynaud aborda el delicado tema de la sobrecarga de demandas que se cierne sobre la educación, en atención a que familias, políticos y asociaciones de diversa índole exigen a los sistemas educativos que tomen en cuenta sus prioridades. Precisamente, el rol del CSP consiste en elaborar líneas directrices y definir con claridad qué es prioritario en atención al desafío de formar a las nuevas generaciones con una visión educativa unitaria y transversal a los diversos niveles. No es cuestión de contentar a las partes interesadas, sino de tener la voluntad política y profesional de hacer valer

lo que se entiende que importa para el desarrollo integral y balanceado de la alumna o del alumno. Por ejemplo, Raynaud señala que el CSP ha sugerido recentrar los programas vinculados a la economía sobre los asuntos de la microeconomía, más que sobre discusiones doctrinales, o bien, con relación a la historia, valorizar el lugar de las mujeres y de la historia colonial (Raynaud, 2022).

Si se consideran los efectos interactivos de currículos sobrecargados de contenidos, sesgados hacia un núcleo restringido de áreas de aprendizaje y disciplinas, junto con programas cuyo cumplimiento se exige en tiempos de instrucción muy exiguos, y que en general alumnos y educadores se sienten sobredemandados y expresan malestar, es de esperar que todo ello impacte negativamente en las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje, y que penalice más severamente a los grupos más vulnerables (OECD, 2020; Opertti, 2021c).

El análisis del CSP nos permite advertir la relevancia de contar con diseños institucionales de elaboración programática que engloben al sistema educativo en su conjunto, que desarrollen sus propuestas en clave de diálogo con la sociedad y que tengan independencia de criterio respecto a las autoridades ministeriales. No hay, por así decirlo, tutelaje político, pero tampoco corporativo o de cooptación por las estructuras de los sistemas educativos.

En cuarto lugar, tal cual señala el documento seminal *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, elaborado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), coordinada por la UNESCO, la discusión sobre los programas tendría que enmarcarse en una renovada visión curricular orientada a promover aprendizajes que se caracterizan por ser: a) ecológicos, lo que implica cimentar relaciones más equilibradas con la naturaleza, promover acciones para enfrentar los desafíos de un mundo dañado y ajustar lo que producimos y consumimos a lo que realmente

necesitamos para la coexistencia y el bienestar entre países; b) interculturales, que coadyuven a reconocer la diversidad de culturas, conocimientos y mentalidades que se respetan y dialogan, con base en visiones compartidas sobre educar para los derechos humanos, para una ciudadanía activa y para una participación democrática, y c) interdisciplinarios, asentados en un diálogo profundo y mutuamente enriquecido entre las humanidades y las ciencias que fortalezca las capacidades de discernimiento y de indagación científica como emanación del espíritu humano, tal cual señala el documento.

En resumidas cuentas, el análisis de los programas de estudio en educación no solo tiene que ver con lo que se define como directrices y contenidos —comúnmente conocidas como *currículo prescripto*—, sino también con su efectiva implementación, sus logros, sus valoraciones por los educadores y el modo en que son experimentados por los alumnos. Un programa educativo no garantiza nada por sí solo, pero una formulación robusta y amigable ayuda a que haga una contribución crucial para lograr resultados equitativos de calidad. Contrariamente a la visión tradicional que considera los programas de estudio como unidades que se sostienen en sí mismas, las tendencias actuales convergen a promover diálogos cruzados y fermentales entre los programas, que coadyuven al logro del conjunto de competencias y conocimientos que se establecen en la propuesta curricular como norte de la formación de las nuevas generaciones.

Sobre las inteligencias y la educación

Uno de los grandes debates que permean la educación en la actualidad es cómo encarar y responder positivamente a la diversidad de los alumnos, reconociendo que cada uno de nosotros como persona conforma un todo indivisible

(Morin, 2018, 2020). Difícilmente se puede avanzar en personalizar la educación si no logramos entender lo que implica la diversidad individual, así como su interacción y yuxtaposición con otras fuentes de diversidad, como la cultural, de género, social, identitaria y territorial.

Una de las puntas fundamentales para concebir la diversidad es conocer cómo es cada uno de los alumnos-personas, a partir del reconocimiento de sus capacidades y de cómo son entendidos, apreciados, estimulados y expandidos por los sistemas educativos. En particular, la consideración de las inteligencias humanas desde una perspectiva integral puede arrojar luz sobre cómo la educación es capaz de impactar positivamente en el bienestar y el desarrollo de los alumnos.

La revista francesa *Sciences Humaines*, en su número de marzo del 2022, aborda, entre otros temas, el análisis de la inteligencia humana desde una perspectiva interdisciplinar, abonando un debate informado para su comprensión holística, así como para su apuntalamiento en los planos individual y colectivo. Nos referimos concretamente al artículo “Seis preguntas sobre la inteligencia” (disponible en francés, versión original), de las investigadoras Sophie Brasseur y Catherine Cuche (2022), doctoras en Ciencias Psicológicas egresadas de la Universidad Católica de Lovaina (Brasseur y Cuche, 2022). Veamos cada una de las interrogantes y algunas de sus posibles implicancias para la educación.

En primer lugar, el histórico debate entre cuánto se explica y, en cierta medida, se justifica del comportamiento humano por la influencia de los genes o del ambiente parece saldarse en favor de un entendimiento en clave interactiva entre lo innato y lo adquirido. Se trata de una relación de ida y vuelta que implica que no todo es determinado por los genes ni tampoco totalmente modificable por el ambiente. Brasseur y Cuche mencionan que los factores genéticos son responsables de la variación del 40% al 60% en la intelligen-

cia de un infante y que el cerebro de un bebé está de hecho constituido en el nacimiento, pero que en ese momento solamente el 10% de las sinapsis —esto es, las conexiones entre neuronas— son funcionales. En buena medida, que el cerebro esté operando depende de un conjunto de factores interrelacionados —entre otros, estimulación afectiva y cognitiva, así como calidad de la alimentación y promoción de estilos de vida saludables—, lo que evidencia la necesidad de desarrollar una política integral de la infancia de cero a seis años que sea intersectorial, interinstitucional e interdisciplinar.

Si el cerebro no es estimulado intensamente en este período crítico que ocurre entre el nacimiento y los dos años de vida, los genes dejarán más fuertemente sus huellas y serán fuente significativa de desigualdad entre las personas, que puede agravarse por la incidencia de otros tipos de desigualdades —culturales, sociales, económicas, territoriales—. La presencia o ausencia, con sus diversos gradientes, de estímulos potentes desde los ambientes familiares y comunitarios, así como desde las políticas públicas, puede ser determinante de las oportunidades de vida en las edades adultas. En tal sentido, Brasseur y Cuche aseveran que en las edades adultas los factores genéticos dan cuenta del 75% de la variabilidad de la inteligencia de una persona.

En segundo lugar, Brasseur y Cuche analizan si la inteligencia es una o múltiple. O bien se la entiende como una capacidad única que se moviliza ante diversidad de situaciones, con independencia de las culturas y de los contextos, o bien se la asocia al desarrollo de aptitudes específicas en relación con contextos y tareas particulares. Alternativamente a dichos planteamientos, la inteligencia parece tener componentes comunes al desarrollo de diversas aptitudes que pueden estar más o menos vinculadas, pero que no son totalmente independientes unas de otras. Esto implicaría que, por ejemplo, a través de la educación, el desarrollo

de la inteligencia artística no es totalmente ajeno al de la inteligencia matemática, ya que no solamente tienen bases comunes, sino que pueden retroalimentarse y potenciarse. El currículo y la pedagogía tendrían que promover como norma general el desarrollo y la conexión de diversas inteligencias en los alumnos, contemplando sus sensibilidades y motivaciones. En definitiva, asumir que las inteligencias son múltiples y complementarias, que tienen bases comunes y recorridos diferenciados.

En tercer lugar, Brasseur y Cuche abordan el análisis de la inteligencia en función de los genes que podrían explicar su funcionamiento. Las autoras señalan que la evidencia proveniente de diversos estudios indica que en la inteligencia están implicados más de mil genes, cada uno de los cuales da cuenta de una parte microcósmica de la variación de la inteligencia. Las mediciones de habilidades generales y específicas neurocognitivas ayudan a identificar la influencia de los genes principalmente en las dos primeras décadas de vida. Estas habilidades refieren, entre otras cosas, a funciones ejecutivas (por ejemplo, planificación, establecer metas y tomar decisiones), memoria, razonamiento complejo y rapidez sensorial motriz.

El reconocimiento de que los genes tienen una fuerte incidencia en el desarrollo de habilidades y competencias que son fundamentales para que las personas puedan actuar competentemente frente a diversos desafíos no implica relativizar la incidencia de la educación, sino más bien jerarquizar su rol clave para apuntalar las oportunidades y necesidades de aprendizaje de cada alumno o alumna. Las propuestas curriculares y pedagógicas deben saber interactuar con las características de cada alumno persona a efectos de potenciar sus aprendizajes (Opertti, 2021c).

En cuarto lugar, Brasseur y Cuche discuten sobre si la inteligencia de una persona en un grupo de edad específico

se mantiene estable o varía con el tiempo. Las capacidades intelectuales del infante son muy fluctuantes hasta los seis o siete años de edad, e influenciadas a la vez por las características del desarrollo del infante y las propiamente ambientales, lo cual refuerza la relevancia de una política potente de atención a la infancia. Aun cuando las variaciones en las capacidades intelectuales tienden a ser más bien menores a partir de la niñez, se generan variaciones significativas en los niveles cognitivos que podrían asociarse a la calidad de las propuestas educativas. Esto hace que la inteligencia sea a la vez fija y evolutiva, como señalan Brasseur y Cuche.

Asimismo, que la persona tenga una visión evolutiva sobre el desarrollo de su propia inteligencia contribuye a fortalecer la motivación, la perseverancia y el logro de los objetivos de los aprendizajes. Este hallazgo va en la línea de lo señalado a partir de los estudios de PISA: el desempeño en lectura de los alumnos que expresan su desacuerdo con la afirmación de que la inteligencia es un atributo que no se puede cambiar demasiado es 32 puntos más alto que el de aquellos que concuerdan con dicha afirmación, independientemente del perfil socioeconómico del alumno y del centro educativo (OECD, PISA, 2020; Opertti, 2021c).

En quinto lugar, Brasseur y Cuche aseveran que el potencial genético de una persona puede crecer a través de un proceso lento de maduración y en virtud de una interacción dinámica con el ambiente. La superación de visiones deterministas, ya sean genéticas o ambientales, permite poner el foco en el entendimiento de las relaciones de ida y vuelta que se dan entre el cerebro y los aprendizajes mediados por estímulos de diverso tenor. El ejemplo mencionado por Brasseur y Cuche es por demás indicativo: ¿qué habría sido de Mozart si no hubiera estado inmerso desde su infancia en un ambiente musical y sin la inversión considerable de su padre en su educación musical?

No es solo cuestión de aumentar la intensidad de los estímulos, sino también de saber cuándo el cerebro está en condiciones de responder a ellos. Ciertamente, las relaciones entre el cerebro, las capacidades cognitivas y los aprendizajes podrán ser apuntaladas en mayor medida por propuestas educativas cuidadosas de tiempos, contenidos, ritmos y secuencias apropiados para su pleno desarrollo en los alumnos. No parece adecuado anticipar aprendizajes asociados al objetivo de aumentar la cantidad de estímulos cognitivos a edades tempranas —por ejemplo, respecto a la lectura, la escritura o las matemáticas— sin tener debidamente en cuenta el desarrollo integral y equilibrado del alumno contemplando el grado de madurez del cerebro.

En sexto y último lugar, Brasseur y Cuche se interrogan sobre los efectos del ambiente en las capacidades intelectuales de un país considerado en su conjunto. Los resultados disponibles a escala mundial parecerían evidenciar que, en una perspectiva temporal, dichas capacidades pueden aumentar o estancarse. La política pública en educación, asentada en un concepto de formación a lo largo y ancho de toda la vida y que promueva la diversificación y la democratización de los ambientes de aprendizaje, puede constituir un factor clave para aumentar los niveles de inteligencia colectiva de una sociedad.

En síntesis, el conocimiento de la génesis, el desarrollo y el impacto de la inteligencia humana es fundamental para que la educación apunte los aprendizajes de cada alumno teniendo debidamente en cuenta las interacciones múltiples y cambiantes, de retroalimentación recíproca entre los genes y los estímulos derivados del ambiente y de las políticas públicas.

Sobre visión y agenda curricular

El documento *Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación* (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021) aporta una mirada punzante sobre el currículo, que entiende como un conjunto de dimensiones entrelazadas que conectan el *para qué* y *en qué* educar, aprender y evaluar con el *cómo*, *dónde* y *cuándo* hacerlo. Veamos algunos de los puntos esbozados como ingredientes de una visión y de una agenda curricular transformadora.

En primer lugar, el documento contribuye a jerarquizar el currículo como un aspecto insoslayable para cimentar y sostener un renovado contrato social de la educación. La idea de contrato no es nueva en educación, pero es interesante ver cómo se la vincula en el presente y hacia el futuro con una impronta transformadora de los sistemas educativos. Por un lado, esto implica entender lo que ya se viene argumentando desde hace un buen tiempo (UNESCO-IBE, 2013a: 2013b), en el sentido de que el currículo no puede reducirse a la sumatoria de planes y programas de estudio fraccionados en niveles y ofertas educativos, así como en ambientes de aprendizaje. Esencialmente el currículo es una construcción educativa, societal, política y de política educativa, necesariamente disputada, de idas y vueltas, y de acuerdos entablados entre diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo.

Por otro lado, lo que esencialmente define en primer término una sólida propuesta curricular es el hecho de reflejar la creciente complejidad de la interacción del conocimiento con el mundo. El conocimiento se entiende en el sentido amplio de su generación, discusión, aceptación, apropiación y uso para que el alumno o la alumna puedan contribuir a abordar los desafíos que enfrenta la humanidad de cara a repensar los paradigmas de desarrollo y de crecimiento económico, y

de contribuir a forjar un mundo sostenible. El conocimiento antecede y es una base insoslayable de toda definición sobre las distintas competencias —esto es, el poder actuar competentemente ante desafíos de diverso tipo— que se espera que los alumnos desarrollen.

No se trata de reducir el conocimiento a parcelas de contenidos y de información empaquetados en disciplinas, sino de entenderlo como un principio ordenador y jerárquico de los contenidos de los aprendizajes y sus secuencias, que resultan transversales a los diversos niveles educativos y que nutren el desarrollo de las competencias. Según lo afirmado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), estamos ante una nueva dinámica curricular, en la que se reivindica la necesidad de un enfoque robusto sobre el conocimiento que permee y confiera sentido a la formación del alumno o de la alumna en su integralidad.

En segundo lugar, el documento arguye que una idea comprensiva y plural del conocimiento supone abrirse a incluir diversidad de perspectivas epistemológicas, contrastando e integrando ideas y enfoques provenientes de variados contextos. Por así decirlo, no hay conocimientos “inferiores” o “superiores” según su procedencia geográfica, situación social, identidad cultural o de otro tipo. Entendemos que no existen enfoques universalistas ni localistas *per se*, que serían, en todo caso, expresiones de posturas hegemónicas de alcance variado, sino que el currículo refleja combinaciones peculiares y evolutivas de conocimientos globales y endógenos que se nutren del crisol de afiliaciones, culturas, tradiciones y cosmovisiones (Operti, 2020, 2021c).

En tercer lugar, el currículo tiene un fuerte sustento en los que se consideran conocimientos comunes a la humanidad —en inglés, *knowledge commons*—, entendidos como bienes comunes globales que benefician a todas las personas por igual con el objetivo de que puedan forjar el futuro que

se imaginan o al que aspiran. Se asocian a una concepción democratizadora del conocimiento que forma parte del derecho a la educación. En particular, durante la pandemia, y a raíz de la necesidad de garantizar la continuidad de la educación a través de espacios de formación en línea, se liberó el uso gratuito de plataformas y materiales educativos que otrora eran de acceso restringido.

Se instala la interrogante sobre si en un futuro inmediato pospandémico dichos recursos seguirán siendo de acceso gratuito y servirán de soporte para la implementación de modos educativos híbridos, lo que requiere que el Estado garantice el derecho a la conectividad tecnológica como consustancial al derecho a la educación (Dubai Cares, 2021a, 2021b). Alternativamente, un uso restringido agravaría aún más las inequidades sociales y las brechas de aprendizaje que ya se observaban antes de la pandemia, principalmente en los países en vías de desarrollo.

En cuarto lugar, el documento avanza en entender el currículo como una construcción intergeneracional que estimula que los alumnos puedan contextualizar y dar sentido a las herencias culturales mediante sus aprendizajes y las reflexiones sobre estos. No es cuestión del *pasaje* y de la *transmisión* de los conocimientos de una generación a otra, sino de renovar el significado de esos conocimientos a la luz de las expectativas y vivencias de los alumnos en diálogos con las generaciones más adultas. Resulta clave cómo las propuestas educativas facilitan procesos de resignificación más que de reproducción de los conocimientos para que efectivamente sean apropiados con sentido y visión de futuro.

En quinto lugar, el documento enumera una serie de prioridades curriculares que sirven al propósito de reimaginar los futuros de la educación como un asunto colectivo desde una perspectiva transformadora y progresista. Veamos cada una.

La primera de ellas tiene que ver con lo que se denomina *currículo para un planeta dañado*, esto es, concebirlo como una nueva manera de mirar a los humanos como parte del planeta y de un mismo ecosistema con la naturaleza. Se trata de generar oportunidades y espacios de aprendizaje para que los alumnos se interpeleen individual y colectivamente sobre que los modos predominantes de producción, distribución y consumo tornan insostenible el hábitat y la convivencia en el planeta en un futuro inmediato y no tan lejano. La percepción del daño no solo tiene que ver con la posibilidad de contrarrestarlo o aliviarlo, sino esencialmente de forjar nuevas maneras de conectar y de cuidar el mundo natural, y de considerar la biosfera como un espacio educativo, tal cual afirma el documento.

Estas renovadas maneras de entendernos con el mundo natural tienen que estar en el cerno de las propuestas curriculares, ya no solo concibiendo cómo diversas áreas del conocimiento contribuyen a la comprensión del cambio climático desde una perspectiva interdisciplinar, sino también asumiendo la profundidad y la transversalidad del tema desde un enfoque transdisciplinar. La noción de transdisciplinariedad implica que la distinción entre disciplinas, que se sustenta generalmente en enfoques fragmentados, es superada para crear una nueva manera de pensar (Singh, 2021). En tal sentido, el currículo tiene que generar los espacios y las oportunidades para que los alumnos puedan desarrollar un pensamiento sistémico que confiera sentido a las conexiones entre las piezas del conocimiento para responder a desafíos individuales y colectivos.

El abordaje del cambio climático desde un renovado paradigma educativo supone, como asevera el documento, la asunción de enfoques de género, miradas intersectoriales a problemáticas sociales y económicas que integren la historia y la geografía, así como la promoción del pensamien-

to crítico y de un compromiso cívico activo. Este enfoque integral no solo nos advierte sobre la necesidad de poner el foco en repensar los propósitos educativos, sino también de preguntarnos sobre si el esquema actual de organización de los currículos en disciplinas que se enseñan y aprenden nos permite llegar a conocer el cambio climático en la profundidad de sus dimensiones, contenidos e implicancias.

Cabe interrogarnos sobre si el currículo en sus diversos niveles comparte a los alumnos visiones, mentalidades y prácticas que los llevan a interpelarse sobre que la capacidad de vivir en armonía con la naturaleza implica, como argumenta el documento, tomar lo necesario para asegurar la mutua existencia y bienestar. La sola transmisión de información o de conocimientos empaquetados en contenidos disciplinares no es suficiente para que el alumno o la alumna reflexione críticamente sobre sus estilos de vida que puedan llevar a cambios significativos en las mentalidades y en las prácticas.

Asimismo, el documento alega claramente que el concepto de *justicia social*, que cobra fuerza en las agendas de transformación educativa que se van delineando en diversas regiones del mundo, resulta inseparable de la justicia ecológica. No es cuestión solo de generar una suerte de loable conciencia ambiental desprendida de una visión que redefine las bases del desarrollo con una mirada más local, así como tampoco de limitarse a provocar sentimientos y actitudes hacia el ambiente acotados a cargas emocionales. Una ética solidaria del cuidado implica claramente una dimensión cognitiva. En efecto, el currículo tiene que incluir, como argumenta el documento, un conocimiento profundo sobre cómo se generan los enfoques científicos y tecnológicos sobre el planeta, cómo la tierra y el universo son documentados y cómo las prácticas en torno a los conocimientos se entretrejen con las prácticas de vida en un planeta dañado.

Finalmente, el documento alega en torno a una ética del cuidado de uno mismo y de los demás, reconociendo que somos seres interconectados en un mundo de crecientes interdependencias, que debemos cuidar y ser cuidados, y que, superando discriminaciones de género, esto implica respetar y apuntalar el compromiso de cada uno y cada una por igual. Claramente el currículo desempeña un rol fundamental en cuestionar visiones y prácticas injustas y regresivas, desbalanceadas en roles y responsabilidades, y que penalizan a los grupos más vulnerables. El currículo puede ser, pues, un agente implacable de reproducción de prácticas existentes, o bien desencadenar transformaciones culturales que incidan en las mentalidades y prácticas, y que nos permitan ser más fundadamente optimistas sobre forjar futuros mejores y sostenibles.

Sobre la cooperación y la solidaridad en educación

Una de las principales virtudes del documento elaborado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) radica en que agenda temas medulares atinentes a la transformación educativa con una mirada plural y propositiva. Es el caso de la intención de conferir sentido a propósitos igualmente globales y locales anclados en referencias comunes, así como de celebración respetuosa de la diversidad y de las diferencias en un amplio e incluyente sentido. Entre otros temas, se plantea avanzar hacia una pedagogía de la cooperación y la solidaridad. Veamos algunos de los puntos esbozados.

En primer lugar, el documento afirma que lo que se aprende debe estar determinado por el *para qué* y el *qué* aprendemos. Los fundamentos, objetivos y contenidos de los aprendizajes son las maneras en que se cimenta, sustancia y

garantiza el derecho de cada alumna o alumno a conocer y aprender, cualesquiera sean sus contextos y circunstancias de vida, así como sus motivaciones y sensibilidades. Esto implica respetarlos y apreciarlos íntegramente como personas, proporcionándoles los marcos de referencia y las herramientas para que puedan desarrollarse autónoma y responsablemente, así como colaborar y aprender con sus pares de los más variados orígenes y situaciones.

En tal sentido, el documento pone la vara ética de la educación en su justa ubicación cuando asevera que respetar la dignidad de la persona alumno o alumna implica enseñarle a pensar por sí mismo y no qué y cómo debe pensar. Proteger y amparar su libertad de formar su propia opinión y de ejercer un pensamiento autónomo y propositivo sin adoctrinamientos de naturaleza alguna es clave en un mundo donde resulta imperioso reafirmar una identidad global sustentada en los valores compartidos de libertad, dignidad y respeto por los derechos humanos (Velazco, 2020).

En segundo lugar, el documento argumenta que la pedagogía es relacional, esto es, implica la influencia, la retroalimentación y el aprendizaje mutuo entre los educadores y los alumnos. Esto, junto con los conocimientos, conforma lo que comúnmente se denomina el *triángulo pedagógico*. Dicho triángulo sirve al propósito de forjar la colaboración y el entendimiento entre los educadores y los alumnos en aras de identificar y producir los conocimientos comunes —en inglés, *knowledge commons*— que pueden beneficiar a todas las personas por igual, con el objetivo de forjar el futuro que se imaginan o al que aspiran. El acceso, el goce, la producción y la socialización de los conocimientos sin restricciones, como un asunto que compromete a educadores y alumnos, constituye el cerno de una pedagogía transformadora. Como arguye el documento, esto implica que los educadores faciliten a los

alumnos oportunidades de explorar, crear e interactuar con lo conocido y lo desconocido, incentivando su curiosidad e interés.

En tercer lugar, el documento aboga en favor del aprendizaje colaborativo interdisciplinar orientado al reconocimiento y a la resolución de problemas. Se procura una educación problematizada por temáticas que interpelen a la alumna o el alumno en la búsqueda de respuestas que implican conectar ideas, estrategias y contenidos que no vienen fragmentados en enfoques disciplinares y que invitan a superar las fronteras y las barreras entre estos (Morin, 2020; Opertti, 2020, 2021c). Como señala el documento, ello supone también resquebrajar las paredes entre los centros educativos y la comunidad, ampliando las experiencias de los alumnos más allá de sus vivencias personales.

Habida cuenta de que toda efectiva interdisciplinariedad se sustenta en una sólida disciplinariedad, la comprensión profunda de cualquier tema requiere del entrecruzamiento y de la triangulación entre disciplinas, así como de identificar los aspectos que permanecen sin una explicación convincente más allá del estado de conocimiento actual. Un claro ejemplo es el conocimiento acerca del cerebro, que, si bien ha crecido exponencialmente en las últimas décadas a través de enfoques interdisciplinares, mantiene aspectos medulares de su funcionamiento que siguen siendo una incógnita (Manes, 2020).

Asimismo, el involucramiento activo del alumno en sus procesos de aprendizaje, para responder a problemas o desafíos, permite desarrollar una propuesta curricular más conectada con sus experiencias e intereses personales, así como compartir miradas del mundo según las cuales puede incidir y contribuir a generar cambios más que aceptar las situaciones como inamovibles. Ciertamente la educación se ubica más en un sentido de transformar que de reproducir mentalidades y prácticas existentes.

En cuarto lugar, el documento alega en favor de apreciar y de sostener la diversidad y el pluralismo en aras de lograr una educación que se defina como inclusiva e intercultural. Por un lado, una genuina inclusión implica que el alumno o la alumna sea entendido en su identidad y realidad propia, así como aprecie la dignidad de sus pares. Esencialmente, la inclusión implica la toma de conciencia de que cada alumno o alumna es un ser especial que preocupa por igual (UNESCO-OIE, 2022), y que el reconocimiento de tal situación es el punto de partida insoslayable para enfrentar discriminaciones de cualquier índole. En efecto, una pedagogía de la solidaridad implica, como asevera el documento, cuestionar las exclusiones que se sustentan en el racismo, el sexismo, el colonialismo y en regímenes autoritarios.

Por otro lado, la interculturalidad como atributo de una ciudadanía que es a la vez global y local supone la afirmación de la identidad cultural propia, alternativa a su imposición como hegemonía o a su asimilación en la cultura dominante en la sociedad. El documento marca con claridad que se requieren pedagogías que promuevan el intercambio mutuamente enriquecedor entre culturas, sustentado en la complementariedad, la reciprocidad y el respeto. No se trata de alentar el choque entre culturas o entre afiliaciones narradas como irreconciliables, sino de ambientar espacios comunes compartidos, en los que las diferencias sean un activo del enseñar y del aprender. Utilizando una expresión acuñada por el sociólogo Slavoj Žižek (2022), se trata de civilizar las civilizaciones.

Asimismo, el documento nos alerta sobre que las pedagogías no pueden ser “automatizadas”, ya que esto implicaría desconocer la multiplicidad de maneras personalizadas de enseñar, aprender y evaluar que se dan en diversidad de contextos, incluso potenciadas por los usos de las tecnologías y en particular de la inteligencia artificial (AI). La promoción y

apropiación de valores tales como la solidaridad y la cooperación por medio de una pedagogía transformadora requieren de tiempo y paciencia para su desarrollo y concreción, y no son manipulables a través de tecnologías que no pueden por sí mismas acelerar los aprendizajes.

En quinto lugar, el documento señala la necesidad de desaprender prejuicios, sesgos y divisionismos que son fuentes importantes de silenciamiento y de exclusión de conocimientos nativos, memorias colectivas y tradiciones culturales. Las hegemonías de pensamiento y de conocimiento tienen que ser cuestionadas mediante una pedagogía de la solidaridad que promueva el acercamiento entre culturas, así como el compartir conocimientos sin restricciones. Quizás abrirnos a conocimientos nativos que han sido opacados por innumerables razones nos permita encontrar algunas respuestas a los desafíos de sostenibilidad planetaria que enfrentamos hoy día y que comprometen seriamente el bienestar y el desarrollo de las generaciones más jóvenes. Ciertamente, el desaprender —como práctica pedagógica saludable— tiene como correlato incentivar en la alumna o el alumno la libertad intelectual, así como estimular la imaginación y el pensamiento creativo disruptivo.

En sexto lugar, el documento convoca a aprender a curar las heridas de la injusticia que puedan derivarse de visiones de conocimiento hegemónicas o monoculturales. El hecho de que la pedagogía dé cabida a diversidad de perspectivas, incluidas las culturas nativas, constituye una manera de descolonizar el conocimiento y de abrirnos a maneras diferentes de entender y de buscar respuestas que tienen la doble condición de ser globales y locales. La recuperación y la resignificación de los conocimientos locales puede cumplir un papel clave en fortalecer las relaciones entre la educación y las comunidades. Algunas de las innovaciones que se desarrollaron durante la pandemia contribuyen a fortalecer la idea

de la escuela como ideario y recurso comunitario (Reimers y Opertti, 2021).

En séptimo y último lugar, el documento argumenta sobre la necesidad de fortalecer el sentido de la evaluación como sostén del desarrollo de los alumnos. Las pedagogías de la solidaridad y la cooperación plantean el desafío de ampliar las miradas y los instrumentos de evaluación para registrarlos y apreciarlos, ya que es sabido que lo que no se mide no suele tener relevancia en los sistemas educativos, cada vez más enfrentados al escrutinio de las evaluaciones.

Esto implicaría que, como afirma el documento, la meta de cooperación pueda ser medida, por ejemplo, cuando un grupo de estudiantes aborda una negociación y una resolución de conflictos contemplando y aunando diversidad de perspectivas. Asimismo, el debate sobre la evaluación no tiene que ver con apropiarse o desestimar algunos instrumentos como opciones irremediamente excluyentes, sino con entender que el formato de evaluación seleccionado debe guardar coherencia con los objetivos pedagógicos perseguidos. No se trata de anteponer la evaluación a la pedagogía, sino de verla como resultado del desarrollo de una propuesta educativa.

En síntesis, la pieza de reflexión producida por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación ayuda a entender que una pedagogía de ribetes transformadores, que jerarquice los valores de solidaridad y cooperación, supone la concreción de imaginarios de sociedad animados por dichos valores.

Sobre los conocimientos y las emociones

En esta columna nos centramos en las temáticas abordadas por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) que refieren a la integración de los conocimientos y los sentimientos.

El documento preparado por la comisión asevera que el currículo tiene que considerar a los alumnos como seres humanos completos, reafirmando el principio de que cada persona es un todo indivisible. En efecto, cada uno de nosotros es una totalidad, especial y única, que se conforma por aspectos biológicos, psicológicos, antropológicos y sociológicos (Morin, 2020; Blanquer y Morin, 2020). La revalorización del alumno como persona se posiciona con fuerza en la agenda pospandemia, en gran medida como resultado de buscar respuestas frente a sentimientos como la soledad, la angustia, el desamparo y la incertidumbre que vivieron los alumnos durante los períodos de cierre de los centros educativos. En realidad, el abordaje de la pandemia nos ha abierto a una visión más humana del alumno y menos atada a las rigideces de niveles, ofertas y ambientes educativos, así como a una organización del conocimiento en fragmentos disciplinares que dividen lo que es sustancialmente indivisible.

El documento trae también a colación la evidencia aportada por las neurociencias de los aprendizajes sobre que los conocimientos y los sentimientos son parte del mismo proceso cognitivo. No es novedad que las emociones son parte de todo proceso cognitivo, pero importa clarificar algunos aspectos que interpelan una incidencia lineal de las emociones en los aprendizajes. Veamos algunos de ellos.

En primer lugar, el especialista en educación Héctor Ruiz Martín (2020) recuerda que “las emociones que el estudiante experimenta durante una actividad educativa pueden favorecer o menoscabar su capacidad de aprender o recordar lo aprendido, con independencia del tiempo o esfuerzo que invierta”. En efecto, la consideración de las emociones en las propuestas educativas no es garantía de condiciones y procesos que conduzcan a aprendizajes relevantes y sostenibles; sin embargo, no considerarlas o subvalorarlas es un pasaporte seguro a

que lo pretendidamente enseñado no se traduzca en los aprendizajes deseados.

En segundo lugar, y siguiendo lo señalado por Ruiz Martín, el educador tiene que contribuir a que el alumno o la alumna pueda movilizar sus emociones de manera que impacten positivamente en los aprendizajes. Se trata de lograr una intensidad emocional —denominada en inglés *arousal*— equilibrada que lo comprometa con sus procesos de aprendizaje. En efecto, Ruiz Martín asevera que “el rendimiento será óptimo si el nivel de *arousal* es moderado; en cambio, si es demasiado alto o bajo, repercutirá de forma negativa en el resultado de la tarea”. Las actividades planteadas por los educadores a los alumnos pueden involucrarlos emocionalmente, lo cual es una condición *sine qua non* cuando la intención es generar aprendizajes, pero esa condición por sí misma no lo garantiza. El involucramiento emocional es una condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje.

En tercer lugar, la solidez de la propuesta educativa es clave para que las emociones puedan movilizarse hacia el logro de los objetivos y las metas curriculares. También Ruiz Martín nos recuerda que la intensidad emocional desempeña un rol clave en fortalecer la capacidad de retener y de evocar acontecimientos o situaciones vivenciados. En otras palabras, las emociones inciden significativamente en el desarrollo de la memoria episódica o autobiográfica relacionada con acontecimientos cotidianos.

Asimismo, la incidencia de las emociones en el fortalecimiento de la memoria semántica, vinculada al desarrollo de ideas y conceptos, es menor que en el de la memoria episódica, según afirma Ruiz Martín. Las emociones pueden generar gratos recuerdos del currículo experimentado por el alumno o la alumna (Operti, 2021a, 2021c), pero esto no significa *ipso facto* que lo transitado impacte en la apropiación de conceptos e ideas fuerza de la propuesta curricular, así como en la

capacidad de reflexionar sobre ellos. Esto nos refuerza en la convicción de que toda propuesta educativa tiene que sustentarse en una visión sólida de los conocimientos que se espera compartir con los alumnos, así como en las maneras de lograrlo, reconociendo la necesidad de encontrar el justo equilibrio entre el involucramiento emocional y los procesos cognitivos.

En cuarto lugar, se reconoce crecientemente que los aspectos sociales y emocionales son claves en la educación, no solamente por los tipos de competencias que desarrollan en alumnos y educadores, sino también por sostener el aprendizaje académico. Más aún, la diversidad de experiencias educativas orientadas a garantizar los aprendizajes durante la pandemia ha puesto en el tapete la necesidad de transversalizar los aprendizajes socioemocionales —conocidos por la sigla SEL en inglés— en todos los aspectos atinentes al currículo como medio para sostener el bienestar de los alumnos, así como para dotarlos de las competencias requeridas en eventuales emergencias o situaciones imprevistas de diversa índole e impacto (Reimers y Opertti, 2021).

En efecto, la dimensión socioemocional es clave en la conceptualización de las competencias, así como constituye el punto de partida de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como base para el logro de aprendizajes relevantes y sostenibles. Asimismo, el aprendizaje socioemocional se imbrica en una concepción del alumno como persona, en la cual el aspecto social implica una fina atención a la remoción de barreras que impiden que los alumnos progresen en sus estudios.

El aprendizaje socioemocional (SEL) implica, pues, el desarrollo secuenciado e integrado de competencias intrapersonales relacionadas con la autoconciencia y la autogestión, así como de competencias interpersonales (conciencia social y capacidad de relacionarse) que contribuyen a tomas de posición y de decisión responsables. Dichas competencias se entienden como esenciales para el desempeño académico,

el involucramiento escolar y ciudadano, la salud mental y física y el desarrollo profesional (Mischenko, 2021).

En quinto lugar, la dimensión socioemocional tiene esencialmente que ver con un sentido y una proyección comunitarios de la educación, ya que, como señala el documento elaborado por la Comisión, conecta la trayectoria educativa de cada alumno o alumna con aspiraciones más globales de cohesión e inclusión social. Aprender a empatizar, a cooperar, a afrontar prejuicios y sesgos y a navegar el conflicto son componentes clave en las propuestas y los desarrollos curriculares, que tienen esencialmente que ver con una visión de sociedad de cercanías y de encuentros entre diversidad de sensibilidades y credos.

En sexto lugar, la propuesta curricular cumple un rol fundamental en jerarquizar la dimensión socioemocional al facilitar diversidad de experiencias de aprendizaje transversales a las disciplinas, que involucran a educadores y alumnos en sus conocimientos recíprocos y en el acercamiento intergeneracional, así como en la cooperación y el aprendizaje entre pares que ayuden a prepararlos para abordar desafíos de diverso orden. El documento menciona que *mindfulness*, compasión e indagación crítica coadyuvan al logro de un potente aprendizaje socioemocional que implica estimular y apoyar intensamente a los educadores en su concreción.

En séptimo lugar, la especialista en *mindfulness* Polina Mischenko ilustra cómo el aprendizaje socioemocional puede ser abordado trabajando la conciencia plena en los alumnos. Esto supone prestar atención consciente (intencionalmente) de una manera particular a la experiencia del momento presente dentro de nosotros mismos y en nuestro entorno (Kabat-Zinn, 1990, citado por Mischenko, 2021). En efecto, la autora señala que “una actitud/cualidad con conciencia plena puede describirse como una actitud equilibrada (ecuánime), curiosa, abierta, no reactiva, receptiva, amable y atenta”.

Mischenko hace referencia a los resultados de 54 estudios realizados sobre el desarrollo de programas de conciencia plena (Roerse, Galla y Baelen, 2020) que evidencian un impacto positivo en los alumnos. En efecto, esos programas contribuyen a que los alumnos autorregulen sus emociones, mejoren el bienestar y la salud física y mental, y fortalezcan su capacidad de tomar decisiones y de actuar en la sociedad. También cabe indicar que no existe fuerte evidencia de que tengan un impacto positivo en el desempeño.

Respecto al bienestar y la salud, el documento sobre futuros de la educación también enfatiza la relevancia de una educación física de calidad, que promueva competencias fundamentales de movimiento inclusivas de diferentes tipos de habilidades y actividades, así como del género. En efecto, la educación física puede perseguir por lo menos cuatro finalidades: a) contribuir a un desarrollo holístico social y personal balanceado y armónico del alumno a través de la tríada mente, cerebro y cuerpo; b) propiciar el desarrollo físico-motor del alumno atendiendo a su singularidad; c) forjar el desarrollo de una cultura física del alumno que le permita responder a un repertorio de demandas motrices y actividades físicas, y d) promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que incentiven al estudiante a tener la determinación y a apropiarse de estilos de vida saludables, así como a comprometerse en desarrollar una actividad física intensa a lo largo de toda la vida.

En síntesis, la consideración de las cogniciones entrelazadas inequívocamente a las emociones es la contraparte lógica de apreciar a la persona alumno como un todo indivisible, singular y especial. El punto de partida, desarrollo y llegada de toda propuesta educativa es el bienestar integral del alumno o alumna, cuyo apuntalamiento requiere de educadores versátiles que lo guíen, apoyen y comprometan en la concreción de aprendizajes relevantes para su vida presente y futura.

Sobre las alfabetizaciones

Como se ha señalado, el documento seminal *Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación* (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021) aporta una visión de conjunto de la educación que confiere sentido y encuadra las transformaciones curriculares y pedagógicas que se empiezan a delinear a escalas global, regional y local. En esta columna ahondamos en el concepto de las alfabetizaciones, así como en su dimensionamiento y alcance.

En primer lugar, importa remarcar que la discusión en torno a qué se entiende y sustancia por *alfabetizaciones* podría encuadrarse en visiones sobre la formación de la persona y de la ciudadanía que están ligadas a imaginarios societales. Las alfabetizaciones, como concepto evolutivo y controversial, responden esencialmente a qué tipo de sociedad se quiere forjar y sobre qué bases de inclusión y justicia social se sostiene (Opertti, 2019).

Como señala el documento sobre futuros de la educación, la noción de *alfabetización educativa* no se limita a las aulas y los centros educativos, sino que implica compromisos societales de amplia apoyatura y proyección. Por tanto, parece necesario superar una visión dada y congelada en el tiempo de las alfabetizaciones, sin recorridos históricos y sociales que las legitimen y sustancien.

En segundo lugar, se observa una creciente tendencia a redefinir el alcance y los contenidos de las alfabetizaciones de cara a la complejidad, la profundidad y la interconexión de los desafíos que enfrentan las personas en diversos roles a la luz de cambios disruptivos. Precisamente la disrupción societal y su alto grado de penetración, motorizado por las transformaciones digitales, conduce a una necesaria redefinición en torno al *para qué y en qué formar*.

En este contexto cambiante e incierto, se avanza en la elaboración de ideas y conceptos sobre lo que se denomina *alfabetismos aumentados*, en vista de la creciente incidencia de la cultura digital (Ferrarelli, 2021), así como *alfabetizaciones fundamentales* o *resignificadas* (Opertti, 2019). El hecho de que se amplíe el espectro de las competencias en torno a la alfabetización no supone en modo alguno descuidar o subvalorar aquellas competencias relativas al dominio de la lengua materna, las matemáticas y las ciencias, que son la base insoslayable de todo proceso ulterior de ampliación y desarrollo de otras de igual o similar relevancia.

En tercer lugar, las sinergias entre competencias personales, interpersonales, ciudadanas y comunitarias torna difícil encuadrarlas en competencias disciplinares aisladas. Por ejemplo, el desempeño competente de los alumnos en las producciones oral y escrita se expresa, desarrolla y evidencia en multiplicidad de experiencias de aprendizaje que engloban y comprometen al conjunto de las disciplinas. No se pueden aislar en reductos disciplinares, como tampoco dejar de considerarlas cuando se trabajan otras disciplinas. Tampoco es cuestión solamente de coordinar enfoques entre ellas bajo el amplio paraguas de la multidisciplinariedad o incluso de la interdisciplinariedad.

Entendemos que la progresión hacia una conceptualización más amplia de las competencias de alfabetización implica la transdisciplinariedad, esto es, incentivar renovados modos de pensar y de actuar competentemente frente a diversos desafíos que no pueden ser encapsulados en las disciplinas ni restringirse a acercamientos y diálogos entre ellas (Singh, 2021). Por ejemplo, las competencias vinculadas a las ciencias, que son crecientemente valoradas a la luz de los desafíos que han planteado la pandemia y, en particular, la pospandemia, son parte de un enfoque integral de formación de la persona en el que se integran, además, la ética, las humanidades y las tecnologías.

En cuarto lugar, las competencias de alfabetización son en esencia multidimensionales y vinculantes. Podríamos agruparlas en tres grandes dimensiones. Primeramente, mencionamos aquellas vinculadas a las lenguas, las culturas y las comunicaciones, que son la condición *sine qua non* de un actuar proactivo y competente en la sociedad en cuanto a las interrelaciones tejidas entre lo individual y lo colectivo. Tal cual asevera el documento sobre futuros de la educación (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021), la diversidad lingüística y, más aún, la cultural son atributos fundamentales de los conocimientos comunes —*knowledge commons*— que pueden beneficiar a todas las personas por igual con el objetivo de forjar el futuro que se imaginan o al que aspiran.

Asimismo, la comunicación tiene esencialmente que ver con las capacidades de entender y de expresarse, sea por vías escritas y orales o por medio de imágenes y del cuerpo. En tal sentido, el concepto de *alfabetismo transmedia* implica que “el sujeto ha aprendido en entornos formales e informales, desde redes sociales hasta comunidades de videojugadores, YouTube o foros de discusión” (anotación de Ferrarelli que menciona un texto de Scolari y otros autores). La ampliación de la comunicación a nuevos espacios y radios de acción provoca, como dice Ferrarelli (2021), que “las fronteras se diluyen y los saberes impregnan prácticas tanto dentro como fuera del aula”.

La segunda dimensión de las competencias de alfabetización tiene que ver con la formación integral y balanceada de la persona a efectos de compartirle los marcos de referencia y los instrumentos necesarios para que pueda liderar, gerenciar y ser responsable por estilos de vida y de convivencia saludables, solidarios y sostenibles. Nuevamente, no se trata de ver las competencias en forma aislada —por ejemplo, vinculadas fragmentariamente a lo ambiental, o a la salud, o a lo social,

o a los deportes y la educación física—, sino de calibrar el desafío de formación que implica la asunción de modos de encarar y sustanciar la vida que cimenten futuros mejores para las nuevas generaciones. El foco radica en visitar mentalidades como sostén de renovadas prácticas.

La tercera dimensión versa sobre las competencias ciudadanas de alfabetización que hacen a un ejercicio proactivo, propositivo y responsable en sociedades democráticas. Por un lado, las competencias que dan cuenta de autonomía de pensamiento y de acción, de goce de las libertades, de tomas de posiciones fundadas frente a diversidad de temas y de contar con anticuerpos sólidos frente a crisis, conflictos y catástrofes. Por otro lado, la convergencia de formaciones orientadas a una educación en normas de convivencia y de apego democrático que implican congeniar derechos y deberes asociados —lo que comúnmente se conoce como *educación cívica*—, con una educación que aprecia e integra las diversidades, así como aboga por el pluralismo de visiones, ideas y senderos —lo que se conoce en general como *educación civil* (Cox, 2017).

Integra también esta dimensión la toma de conciencia de formar parte de un ecosistema compartido con la naturaleza, lo cual, en virtud de su dimensión planetaria, requiere ejercer una ciudadanía que es a la vez global y local y que se exterioriza en valores universales compartidos. Nos referimos a un universalismo de valores que, lejos de ahogar u opacar las diferencias, las resguarda y permite su expresión en virtud precisamente del apego a normas comunes y vinculantes de convivencia.

En quinto lugar, las competencias de alfabetización conllevan nuevas maneras de entender y de entendernos con las tecnologías en un sentido amplio. El foco de la discusión parecería estar demasiado concentrado en fortalecer las competencias digitales de alumnos y educadores, lo que

resulta, claro está, perentorio para sustanciar transformaciones curriculares y pedagógicas. No obstante, la amplitud y la hondura de la dimensión digital provoca, al decir de Ferrarelli, que estemos ante un escenario de alfabetizaciones aumentadas por el uso permanente y exponencial de las tecnologías.

El dominio digital competente, que es transversal a las tres competencias de alfabetización mencionadas, nos permite, por un lado, gozar de saberes y prácticas sin fronteras ni umbrales, a la vez que, por otro lado, es generador de identidades y hábitos (Ferrarelli) que trastocan el entendimiento de los educadores y alumnos como actores solo presenciales. Precisamente, la pandemia nos alerta sobre las identidades virtuales y cómo estas pueden contribuir al desarrollo de competencias tales como el aprendizaje autónomo y la resiliencia.

En sexto lugar, las competencias de alfabetización, articuladas en las tres dimensiones esbozadas —lenguas, culturas y comunicaciones; formación integral de la persona, y compromiso global y local de ejercicio de la ciudadanía— implican cambios en las maneras de ver a educadores y alumnos. Más que pensar que sus roles respectivos son transmitir y recibir, advertimos que todos son, a la vez, *prosumidores* críticos, esto es, producen conocimiento y a la vez lo discuten, validan, expanden y, lógicamente, lo consumen de alguna manera.

Como se señala crecientemente, sus roles dan cuenta más de ser agentes y coagentes, lejos de la concepción según la cual los educadores implementan un currículo prescripto y los alumnos lo reciben y asimilan. Estos cambios de roles impactan fuertemente en los modos de gobernanza de los sistemas educativos al cuestionar la relevancia y la sostenibilidad de los enfoques de arriba abajo, a la vez que se abren a iniciativas de abajo arriba que han cobrado empuje con vistas a garantizar aprendizajes durante la pandemia (Reimers y Operti, 2021). Estamos ante un escenario potencialmente

más prometedor e inclusivo por cuanto se amplían los espacios de generación y validación de propuestas educativas.

En resumidas cuentas, la ampliación del concepto, el sentido y el alcance de las competencias de alfabetización se encuentra en el centro de las discusiones actuales sobre los procesos de transformación curricular y pedagógica a escalas globales, nacionales y locales.

Sobre la educación inclusiva

Una reciente publicación de la investigadora y conferencista en educación inclusiva Joanne Banks, titulada *The Inclusion Dialogue: Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts*, contribuye a iluminar el debate sobre inclusión desde una perspectiva interregional, en clave de informar una agenda educativa transformadora. Bank entrevistó a 12 expertos reconocidos en el ámbito internacional que proceden de diferentes regiones del mundo, con perfiles profesionales variados y que reflejan diversidad de perspectivas sobre la educación inclusiva, con el objetivo de mapear debates actuales sobre inclusión, así como compartir una visión de conjunto sobre ocho tensiones que identifica en las políticas y los programas sobre educación inclusiva (Banks et al., 2022). Por cierto, su análisis confirma una vez más la naturaleza delicada y compleja de las discusiones sobre inclusión, así como de los caminos posibles para su abordaje y concreción. Veamos cada una de las ocho tensiones.

La primera es la constatación de que en parte seguimos enredados en falsas oposiciones respecto a lo que entendemos por *educación inclusiva*. Banks registra algunas de estas oposiciones, que en gran medida remiten a la composición más o menos heterogénea u homogénea de los ambientes de aprendizaje en que se forman alumnos identificados con

diversas capacidades. La segregación puede darse en ambientes que efectivamente separan alumnos en centros educativos o espacios áulicos englobados bajo el rótulo de *educación especial*, o bien en ambientes que, aunque persiguen una clara intención inclusiva, aplican enfoques curriculares, pedagógicos y docentes que no contemplan la diversidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos.

Si bien el tipo de ambiente de aprendizaje es clave para forjar una genuina inclusión, lo que finalmente hace la diferencia es la calidad de la propuesta educativa para responder a las especificidades de cada alumno en ambientes donde todos tengan posibilidades de interactuar, empatizar y de aprender de pares con diversidad de perfiles. Banks alerta sobre la necesidad de incorporar cierta “impureza ideológica” en orden a priorizar las maneras más efectivas de apuntalar el potencial de excelencia de cada alumno entendido como persona, teniendo en cuenta sus contextos, circunstancias de vida y capacidades. La inclusión no se plantea en función de la rotulación y, en cierta medida, estigmatización de los centros educativos, sino con relación a su capacidad de responder a las necesidades específicas de cada alumno.

La segunda tensión es que los contextos en que se desarrollan las iniciativas sobre educación inclusiva no solo inciden en la orientación de las políticas y los programas, sino también en su aterrizaje, atendiendo a factores históricos, nacionales, políticos, económicos y culturales. Según afirma Banks, la intersección de factores asociados, por ejemplo, a pobreza, características y capacidades de los alumnos puede alertar sobre núcleos duros de vulnerabilidad que exigen encuadrar la educación inclusiva en políticas intersectoriales e interinstitucionales sobre la inclusión que vayan más allá de factores específicamente educativos.

Asimismo, la educación inclusiva no se decreta por ley o por acto administrativo, sino que se entiende como

un proceso permanente que es siempre perfectible. En tal sentido, los especialistas consultados señalan que sistemas educativos mundialmente reconocidos como inclusivos, tales como New Brunswick en Canadá, Italia y Portugal, no son perfectos, dado que el hecho de no tener centros educativos especiales o no contar con educación especial como oferta separada en los sistemas educativos no garantiza *per se* equidad en las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje. La inclusión puede convertirse más en una aspiración y una ilusión que en realidades tangibles si efectivamente no se dispone de musculatura programática y evidencias que sostengan las políticas en educación inclusiva en centros educativos heterogéneos en perfiles y capacidades de los alumnos.

Como tercera tensión, Banks recuerda la relevancia que tienen los legados históricos en la implementación de las políticas sobre educación inclusiva; en particular, para identificar las dificultades y contradicciones que se generan al intentar superar enfoques que conciben al alumno o la alumna desde la perspectiva de compensar o remediar sus “deficiencias”. Ejemplos de ello son el fuerte impacto que han tenido y, en cierta medida, siguen teniendo los modelos médicos de confinamiento estructurados en torno a las “discapacidades de los alumnos”, así como la categorización de alumnos, ofertas y escuelas como “especiales”.

Asimismo, cabe señalar el extendido predicamento que a escala global se ha dado a la educación inclusiva, principalmente a partir la década de los noventa, impulsado, entre otros factores, por agendas internacionales y nacionales entroncadas en los derechos humanos y en marcos normativos que las sostengan. Esto lleva a un saludable repienso del rol de los centros educativos especiales en el apoyo de las escuelas comunes, compartiendo enfoques e intervenciones o aun integrándose a ellas.

No obstante, tal como señalan los especialistas consultados, esto puede implicar en los hechos que las escuelas y las clases especiales sigan operando en la periferia de los sistemas educativos, y frecuentemente con mecanismos de financiamiento, currículos y evaluaciones separados del resto del sistema. Quizás lleve a que los alumnos que plantean mayores desafíos a las escuelas comunes sean “transferidos” a escuelas especiales, crecientemente aisladas del cerno del sistema educativo.

Como cuarta tensión, Banks pone el foco en las ambigüedades y contradicciones que derivan de las interpretaciones dadas por los gobiernos a políticas y marcos normativos internacionales. Uno de los mayores desafíos yace en tener claridad y robustez conceptual en cuanto a que la educación inclusiva implica conciencia de la singularidad de cada persona como un ser especial, lo que no deriva de categorizar sus “deficiencias” y “discapacidades”, sino de reconocer, respetar y apoyar su potencial de excelencia y habilitar los espacios para que se respete y sustancie su derecho a la educación.

El mantenimiento, pues, de conceptualizaciones y lenguajes que categorizan a los alumnos, así como de rúters de formación diferenciados bajo el amplio y discrecional paraguas de *educación especial*, tiene el efecto negativo de segmentar el sistema educativo, tanto hacia dentro como hacia la sociedad en su conjunto. Asimismo, los países a veces toman ciertas precauciones sobre cuándo les resultaría posible aplicar normativa internacional, lo cual, según aseveran los expertos, genera un espacio ambiguo que permite que los sistemas educativos continúen operando y justificando ofertas especiales e inclusivas paralelas.

En quinto lugar, Banks plantea las tensiones en torno a lograr un justo balance entre responder a diferencias o necesidades individuales y al mismo tiempo lograr la inclusión y el respeto de todos los alumnos. O, desde el ángulo opuesto,

la inclinación a normalizar las propuestas y las prácticas educativas en torno a un alumno promedio, que deja de lado a todos aquellos que se distancian significativamente de la curva normal. Asimismo, el agrupamiento de estudiantes con necesidades similares en clases especiales dentro de escuelas comunes —los casos de Irlanda e Inglaterra desde la mitad de la primera década del siglo XXI— no solo plantea los dilemas éticos respecto a categorizar a los alumnos, sino también los efectos perversos de la segregación en sus facetas institucional, curricular, pedagógica y docente, entre otras relevantes. Ningún sistema educativo es enteramente inclusivo, lo cual plantea cómo encuadrar la educación especial —su sentido, contenidos y alcance— y su aplicación a determinadas situaciones —por ejemplo, alumnos con desafíos intelectuales profundos— en los objetivos y estrategias inclusivos.

Como sexta tensión, Banks resalta que los temas atinentes a empoderamiento docente, formación docente y prácticas de enseñanza constituyen dimensiones clave para generar cambios de mentalidad y actitudinales respecto a la inclusión. Los expertos entrevistados identifican en ciertos atributos del *modus operandi* de los sistemas educativos obstáculos severos para avanzar hacia mayores niveles de inclusión. Entre otros fundamentales, se señalan el imperativo institucional y curricular de normalizar y enfocar la enseñanza en determinados desempeños y resultados; la tendencia institucional a orientar la profesión docente más a gerenciar y controlar las diferencias que a comprometerse con ellas; la ausencia de enfoques curriculares y pedagógicos para responder a la variabilidad de perfiles y capacidades de los alumnos. A la luz de estos obstáculos, resulta necesario enfocarse en fortalecer la confianza de los educadores en sí mismos, así como su poder y responsabilidad en acrecentar la capacidad de aprendizaje de los alumnos, superando prejuicios e ideas preconcebidas sobre techos “congelados en los niveles de aprendizaje”.

En séptimo lugar, Banks posiciona claramente la relevancia de una pedagogía inclusiva de la diversidad de perfiles y capacidades de todos los alumnos como un factor clave para lograr una transformación profunda de la educación y de los sistemas educativos. Entre otros enfoques, los expertos globales hacen referencia al diseño universal para el aprendizaje —conocido como UDL por sus siglas en inglés— como uno de los marcos de referencia más prometedores para cambiar mentalidades, dejando de lado enfoques basados en las deficiencias y acogiendo la diversidad de los alumnos como algo dado (Fovet, citado por Banks et al., 2021). El enfoque UDL es esencialmente una manera útil, flexible, amigable y fácil de responder con eficacia a personas con un amplio rango de preferencias y capacidades, considerando el error como fuente de aprendizaje (Trinity College Dublin, University of Dublin, 2022).

Como octava y última tensión, Banks alude a madres y padres como el grupo olvidado en el abordaje de la educación inclusiva. Por un lado, se constata la paradoja de que, aunque su poder e influencia han aumentado, padres y madres siguen teniendo a grandes rasgos un rol pasivo, que acepta las decisiones profesionales. Por otro lado, abrigan dudas y temores en cuanto a que la no provisión de educación especial tenga un efecto negativo en sus hijos e hijas, ya que en las escuelas comunes puede prevalecer la exclusión “incluyendo”. Los expertos globales argumentan sobre la necesidad de generar consensos entre educadores, directores de centros educativos y madres y padres sobre lo que efectivamente implican currículos, pedagogías y docentes inclusivos, lo cual puede ser potenciado por los cambios acaecidos en la comunicación entre las familias y los centros educativos durante la pandemia (Ainscow, citado por Banks et al., 2021).

En resumidas cuentas, las ocho tensiones identificadas por Banks son una fuente de referencia para repensar el sentido y el alcance de la transversalidad de la educación inclusi-

va en los sistemas educativos, según la máxima de alinear el sistema en sus diversos componentes y niveles para plasmar la inclusión en el aula.

Sobre la educación superior en debate

La Conferencia Mundial de Educación Superior, organizada por la UNESCO en “estrecha colaboración con el gobierno español, la Generalitat de Cataluña, el Ayuntamiento y la Diputación de Barcelona, y en alianza con GUNI/ACUP (Global University Network for Innovation / Asociación Catalana de Universidades Públicas)”, tuvo lugar en la cautivante ciudad de Barcelona en el 2022 (UNESCO, 2022c). En un clima cordial y constructivo, la conferencia congregó a 1800 asistentes provenientes de 130 países, representantes de gobiernos, universidades, sociedad civil, ONG y organismos internacionales, así como estudiantes y educadores.

El objetivo de la Conferencia fue “remodelar las ideas y prácticas en la educación superior para garantizar el desarrollo sostenible para el planeta y la humanidad” y, en tal sentido, “ofrecer nuevos conocimientos, ideas innovadoras, alianzas creativas y producir una coalición ampliada y revitalizada de la comunidad internacional de educación superior en apoyo de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2022c).

El toque de distinción y tono esperanzador de la Conferencia fue la presencia de jóvenes de las más variadas latitudes que no solo refrescaron las ideas, los debates, las propuestas y los formatos, sino que, asimismo, impulsaron a poner la mirada en forjar una educación superior que eduque a las nuevas generaciones para un mundo que se precie de ser justo, inclusivo, sostenible y pacífico. No se trata solamente de evidenciar las injusticias y las desigualdades que afectan a la educación en sus diversos niveles, sino de comprometerse

con una agenda de cambios que sea, a la vez, urgente y profunda. Tan necesario resulta modificar la educación inicial, básica y media como la educación superior, que sigue siendo referencia y soporte de los otros niveles. Particularmente se puso énfasis en alinear los cambios entre los diversos niveles, de manera que coadyuven a concretar propuestas curriculares y pedagógicas unitarias y potentes.

La subdirectora general de Educación de la UNESCO, Stefania Giannini (UNESCO, 2022c), resumió con elocuencia y claridad el ruterio que la Conferencia plantea para apoyar a los países en la transformación de la educación superior. Se entiende dicho ruterio como un documento viviente, evolvente, plural y sujeto a polémica que argumenta en torno a la necesidad de generar y legitimar una visión transformadora de la educación superior que estimule diversidad de caminos y estrategias. El objetivo es avanzar en una versión final del documento hacia fines del 2022. Veamos tres notas salientes del ruterio propuesto: la misión de la educación superior, los cambios de foco y las transiciones que se podrían forjar o estarían operándose.

En primer lugar, el ruterio tiene la virtud de renovar la mirada sobre la misión de la educación superior por medio de tres lentes. El primero supone la reafirmación de una impronta cosmopolita y de apertura al mundo que reafirma la idea de que la educación superior debe contribuir a la formación de ciudadanos globales, a fin de que puedan encarar la complejidad y profundidad de los temas sin reduccionismos ni simplismos. La complejidad no implica posicionarse en modo “difícil”, sino hurgar en los temas más allá de los enfoques y de las explicaciones consuetudinarios.

El segundo lente resalta la necesidad de compartir conocimientos y de una ciencia abierta mediante de enfoques transdisciplinarios. Implica la idea de compartir sin fronteras ni umbrales la aspiración de forjar ecosistemas universitarios de

innovación que coadyuven a democratizar el conocimiento en el doble sentido de la universidad que se proyecta más decidida y generosamente hacia la diversidad de la sociedad, pero a la vez abrirse a que los conocimientos que se generan en diversos ámbitos sociales en múltiples circunstancias y formatos tengan cabida respetuosa y continentadora en las universidades.

Asimismo, la transdisciplinariedad no supone renegar de la disciplinariedad ni de la multi- o interdisciplinariedad, sino asumir a conciencia que la complejidad de los desafíos que enfrentamos como humanidad requiere renovadas formas de pensar y de actuar, mucho más orientadas a conectar piezas que de manera aislada no nos permiten entender en profundidad diversidad de temas.

El tercero de los lentes trasluce la aspiración a un renovado compromiso social y la responsabilidad ética que es sustancial al *ethos* de la educación terciaria. Tradicionalmente el compromiso social es un atributo destacado de las universidades, reflejado en la idea de extensión de sus actividades y con cierto foco en responder a expectativas y necesidades de los sectores más vulnerables. Lo que se pretende destacar para el presente y el futuro es que las universidades deben aguzar sus capacidades de entender las expectativas y las necesidades de la sociedad en un ida y vuelta dinámico, en el que los aprendizajes sean recíprocos, más que con posturas de arriba abajo, mediante las cuales se ejerce una suerte de colonización y, si se quiere, hasta imposición del conocimiento. También se trata de jerarquizar la responsabilidad ética de las universidades en cuanto a buscar respuestas a temas sociales candentes, vigorizando su rol como usinas de pensamiento glolocal.

En segundo lugar, el ruterio esbozado por Giannini sugiere una serie de cambios de foco en las instituciones de educación superior. El primero de ellos valoriza la idea de la cooperación entre universidades y de estas con la sociedad,

por sobre una mirada anclada en la competencia estrechamente asociada a la idea de *rankings* entre instituciones y de centrar el accionar en indicadores. El hecho de privilegiar la cooperación implicaría la necesidad de trabajar en un marco de reconocimiento de la interdependencia entre las instituciones para alcanzar niveles de excelencia que de manera aislada y autorreferenciada no se obtendrían.

El segundo foco argumenta en torno a la multiplicidad de enfoques, rúters y estrategias para diversificar las opciones de formación como alternativa a modelos homogéneos, para poder responder efectivamente a la diversidad de los alumnos, así como también a los cambios disruptivos que permean a las sociedades a diferentes escalas. No se trata de presuponer que los alumnos persiguen principalmente el objetivo de formarse para una inserción exitosa en el mercado de trabajo, sino también de considerar que sus móviles y aspiraciones de formación pueden tener que ver con un cúmulo de preocupaciones sobre los futuros de su vida personal y colectiva, así como con la priorización de valores humanistas y de solidaridad social.

El tercero de los focos tiene esencialmente que ver con la flexibilidad y la diversificación del abanico de ofertas de instituciones de educación superior para acompasar las propuestas de formación a competencias y calificaciones crecientemente diversas y a medida de necesidades específicas de la sociedad. Por su parte, el cuarto foco pone la mirada en fortalecer sistemas abiertos que tiendan puentes y promuevan partenariados entre instituciones para afrontar desafíos presentes y futuros cuya complejidad y globalidad rebasa los confines locales y el trabajo institucional en silos.

El quinto foco arguye que las instituciones de educación superior tienen que comprometerse decididamente en la búsqueda de respuestas ante las nuevas amenazas globales e interconectadas, tales como el cambio climático, la pérdida

de biodiversidad, la polarización política, el aumento de la desigualdad y la persistencia de conflictos armados. No es cuestión solo de asumir posturas críticas sobre estos temas, sino de *embarrarse* en entender y actuar abriéndose a diversidad de perspectivas y enfoques que no solo surgen de la academia puertas adentro. Asimismo, el sexto de los focos alude al imperativo ético inherente a las instituciones de educación superior de contribuir a la democratización y la transformación de las sociedades en aras de cimentar y lograr mayor justicia social y sostenibilidad.

En tercer lugar, la renovada misión y los cambios de foco que plantea el ruterio suponen también cambios en los *modus vivendi* y *operandi* de las instituciones. Se plantean en términos de seis transiciones como progresiones posibles y aterrizadas a las especificidades de los contextos y de las culturas locales. La primera transición versa sobre la necesidad de moverse desde situaciones que excluyen de la educación superior a porciones significativas de las poblaciones jóvenes hacia plasmar el derecho a la educación superior como un bien común de la sociedad que requiere el involucramiento de diversidad de instituciones y actores.

La segunda transición plantea el enorme y perentorio desafío de progresar desde formaciones ancladas en divisiones tradicionales y jerárquicas de disciplinas hacia aprendizajes más holísticos, que respondan a una visión del alumno como persona y prioricen su formación integral orientada a desafíos y temas. Asimismo, como correlato de lo anterior, la tercera de las transiciones plantear moverse desde enfoques disciplinares en silos hacia una progresiva transdisciplinariedad en las maneras de enfocar los temas, así como de organizar las ofertas de formación, los ambientes y las experiencias de aprendizaje.

La cuarta de las transiciones sugiere progresar desde enfoques terminales de la formación, que se agotan en sí

mismos, hacia idear un repertorio amplio de formaciones, inscriptos en la promoción de aprendizajes a lo largo y ancho de la vida, y que tome note de que cada vez más las personas se formarán varias veces en sus ciclos vitales, como resultado de cambios permanentes en las ocupaciones y tareas, así como en los espacios de desarrollo y progresión profesional.

La quinta transición supone cuestionar modelos de formación uniformes para todos los alumnos por igual y adoptar otros alternativos, que incorporan la flexibilidad institucional, curricular y pedagógica para responder precisamente a la diversidad del alumnado. Por último, la sexta de las transiciones implica progresar desde modelos de formación basados en la transmisión de información y conocimientos hacia aquellos que enfatizan el valor transformador del conocimiento para poder actuar competentemente frente a diversos tipos de desafíos.

En síntesis, la Conferencia Mundial de Educación Superior deja planteada a los gobiernos y a las instituciones de educación superior la urgencia de una transformación de cara al doble desafío de fortalecer su sostenibilidad y relevancia, así como de repensar las bases, los contenidos y las implicancias de sus compromisos con la transformación de las sociedades.

Referencias bibliográficas

- Amadio, M., R. Opertti y J. C. Tedesco. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación, 9. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458s.pdf>
- Amadio, M., R. Opertti y J. C. Tedesco. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 15. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf
- Apprendre à Philosopher. (2016a). *Walter Benjamin. Il faut construire l'histoire avec les vaincus*. París: RBA France.
- Apprendre à Philosopher. (2016b). *Jürgen Habermas. L'échange d'arguments entre les membres d'une société est le fondement de la liberté*. Bruselas: RBA France.
- Banco Mundial (2021). *Comunicado de prensa. Banco Mundial: Una cantidad sin precedentes de niños podría caer en la pobreza de aprendizajes debido a la pandemia*. Banco Mundial: Washington D. C. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/10/29/world-bank-pandemic-threatens-to-drive-unprecedented-number-of-children-into-learning-poverty>
- Banco Mundial et al. (2022a). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. Washington D. C.: The World Bank. Recuperado de: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>
- Banco Mundial et al. (2022b). *Guía para la Recuperación y Aceleración de los Aprendizajes*. Washington D. C.: The World Bank. Recuperado de: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/f97022e739dbda353412b-3d588f6f362-0200022022/related/Spanish-Exec-Summary-Guide-for-Learning-Recovery-and-Acceleration-July-7.pdf>

- Banks, J., et al. (2022). *The Inclusion Dialogue: Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts*. Londres: Routledge.
- Benavot, A. (2012). Policies towards quality education and student learning: Constructing a critical perspective. *Innovation: The European Journal of Science Social Research* 25(1), 67-77.
- Blanquer, J. M., y E. Morin. (2020). *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*. París: Éditions Sciences Humaines.
- Braslavsky. (2005). “La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos.” Pp. 269-285 en *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, editado por J. Ruiz Berrio. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Brasseur, S., y C. Cuche (2022). *Six questions sur l'intelligence*. Sciences Humaines, 345. París: Sciences Humaines.
- Byung-Chul, H. (2021). No-cosas. *Quiebres del mundo de hoy*. Buenos Aires: Taurus.
- Byung-Chul, H. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Madrid: Taurus.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2020). *La educación en un mundo tras la covid: Nueve ideas para la acción pública*. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Consejo Asesor de la OEI. (2020). *¿La educación del mañana? ¿Inercia o transformación?* Madrid: OEI.
- Cox, C. (2017). *Conceptos de ciudadanía mundial integrados a los lineamientos curriculares de 10 países: análisis comparativo*. Reflexiones en Curso sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo, el Aprendizaje y la Evaluación, 19. Ginebra: OIE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788s.pdf>
- Davis, N. (2016). *What is the fourth industrial revolution?* Ginebra: World Economic Forum. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-is-the-fourth-industrial-revolution/>

- Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. París: Odile Jacob.
- Dehaene, S., Y. Le Cun y J. Girardon, J. (2018). *La plus belle histoire de l'intelligence. Des origines aux neurones artificiels vers une nouvelle étape de l'évolution*. París: Robert Laffont.
- Delors, et al. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Depover, C., y Ph. Jonnaert (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum. Hommage à Lois D'Hainaut*. Bruselas: De Boeck Supérieur.
- Dubai Cares (2021a). *RewirEd at a Glance*. Dubai: Dubai Cares. Recuperado de: <https://www.rewired2021.com/>
- Dubai Cares (2021b). *Rewired Global Declaration Connectivity of Education*. Dubai: Dubai Cares. Recuperado de: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2021-12/Rewired%20Global%20Declaration%20on%20Connectivity%20for%20Education.pdf>
- Dussel, I., P. Ferrante y D. Pulfer. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y a la espera*. Buenos Aires: UNIPE. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/pensarlaeducacion.pdf>.
- Esquirol, J. M. (2020.7.18). El movimiento humano más radical y más humano es el de cuidarnos. *Diario El País Ideas*. <https://elpais.com/ideas/2020-07-18/josep-maria-esquirol-el-movimiento-más-radical-y-más-humano-es-el-de-cuidarnos.html>.
- Ferrarelli, M. (2021). *Alfabetismos aumentados. Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital*. Buenos Aires: Facultad de Comunicación de la Universidad Austral. Recuperado de: <https://ojs.austral.edu.ar/index.php/australcomunicacion/article/view/613>
- Ferreres, A., y V. Abusamra. (2019). *Neurociencias y educación*. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Fundación Santillana. (2020). *La escuela que viene. Reflexión para la acción*. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de: <https://laescuelaqueviene.org/wp-content/uploads/2020/12/20201217-LEQV-segunda-temporada.pdf>

- Futurelab. (2019). *Curriculum and teaching innovation Transforming classroom practice and personalisation. A Futurelab handbook*. Recuperado de: http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/futurelab_-_curriculum_and_teaching_innovation.pdf
- Gauthier (coord.). (2011). Le curriculum dans les politiques éducatives. (Dossier). *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* 56, 31-165.
- Goddard, C. (2021). *A New Education Story. Three drivers to transform education systems*. Londres: Big Change. Recuperado de: <https://big-change.org/new-education-story/>
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hargreaves, A. (2020). *What we have learned so far from the Coronavirus pandemic*. Blog by Diane Ravitch. <https://dianeravitch.net/2020/04/30/andy-hargreaves-what-we-have-learned-so-far-from-the-coronavirus-pandemic/>.
- Henry, C. (2016). *9 things that will shape the future of education: What learning will look like in 10 years?* Recuperado de: <https://elearningindustry.com/9-things-shape-future-of-education-learning-20-years>
- Innerarity, D. (2021). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Jonnaert, P. (2007). *Le concept de compétence revisité*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Jonnaert, P. et al. (2021). *Towards indigenous curricula*. In-Progress Reflection No. 41 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Ginebra: UNESCO-IBE. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/348733342_In-Progress_Reflection_No_41_On_Current_and_Critical_Issues_in_Curriculum_Learning_and_Assessment_Towards_indigenous_curricula_2
- Jonnaert, P., C. Depover y R. Malu (2020). *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*. Louvain-la-Neuve: Deboeck Supérieur.
- Jonnaert, P., M. Ettayebi y R. Opertti. (2008). Dynamiques des réformes éducatives contemporaines. Pp. 17-25, en *Logique de compétences et développement curriculaire, édité par les auteurs*. Brussels: De Boeck.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center*. Nueva York: Dell.

- Kukulka-Hulme et al. (2022). *Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10*. Milton Keynes: The Open University. Recuperado de: https://prismic-io.s3.amazonaws.com/ou-iet/5c334004-5f87-41f9-8570-e5db7be8b9dc_innovating-pedagogy-2022.pdf
- Maddah, M. (2016). *Welcoming the Fourth Industrial Revolution: Paving the Road of Innovation Towards a Cyber-Physical Reality by 2030*. Beirut: American University of Science and Technology (AUST). Recuperado de: <https://50.unido.org/files/research-papercompetition/Research-Paper-Maddah.pdf>.
- Manes, F. (2020). “El cerebro es la estructura más compleja y enigmática en el universo. Contiene más neuronas que las estrellas existentes en la galaxia”. *BBC News / Mundo*. Entrevista de Irene Hernández Velasco. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54719567>
- Martin, H.R. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Grao, ISTF.
- Mateo, M., y J. Rhys (editores) (2022). *El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes antes los desafíos actuales*. División de Educación. Nota Técnica IDB-TN-02516. Washington D. C.: BID. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/es/el-poder-del-curriculo-para-transformar-la-educacion-como-los-sistemas-educativos-incorporan-las>
- Menéndez, P. (2020). Debemos pensar cuál es la dimensión digital de la escuela. *Revista Colegio*. Recuperado de: <https://revistacollegio.com/pepe-menendez-debemos-pensar-cual-es-la-dimension-digital-de-la-escuela/>.
- Microsoft y New Pedagogies for Deep Learning (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning. Remote to Hybrid Learning*. A position paper on a paradigm shift for education. Recuperado de: <https://educationdownload.azureedge.net/msdownloads/Microsoft-EducationReimagined-Paper.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. (2020). *Recommandations pédagogiques pour accompagner le confinement et sa sortie. Document rédigé par le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale*. Paris: Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Conseil Supérieur des

- Programmes. (2022). *Le Conseil Supérieur des Programmes*. París: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Recuperado de: <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570>
- Mischenko, P. (2021). *Aprendizaje socioemocional basado en la conciencia plena en un entorno educativo híbrido*. Reflexiones en Curso sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo, el Aprendizaje y la Evaluación, 48. Ginebra: OIE-UNESCO. Recuperado de: *Aprendizaje socioemocional basado en la conciencia plena en un entorno educativo híbrido* - UNESCO Digital Library, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788s.pdf>
- Morin, E. (2018). *Pour résister à la regression. Dialogues*. París: l'Aube.
- Morin, E. (2020). *L'aventure d'une pensée*. París: Sciences Humaines.
- OECD. (2020). *Curriculum Overload. A way forward*. París: OECD.
- OECD, PISA. (2020). *PISA en español*. París: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- OEI, OIE-UNESCO (2018). *Iberoamérica inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI. Recuperado de: <https://www.oei.es/Educacion/Noticia/oei-y-unesco-presentan-una-guia-de-inclusion-y-equidad>.
- Opertti, R. (2016). *El currículo en la agenda educativa 2030*. Ruta Maestra, Currículo para Transformar la Educación, 15. Bogotá: Santillana.
- Opertti, R. (2017). *15 claves de análisis para apuntalar la Agenda Educativa 2030*. Reflexiones en Curso sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo, el Aprendizaje y la Evaluación, 14. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259069S.pdf>
- Opertti, R. (2019). *Miradas educativas desde la comarca y el mundo*. Montevideo: UCU. Recuperado de: <https://ucu.edu.uy/es/node/47500>
- Opertti, R. (2020). *10 claves para transformar la educación post-covid*. Bogotá: Santillana, col. Insights Compartir. Recuperado de: https://appscmspro.s3.amazonaws.com/INSIGHT_10_claves_para_transformar_la_educacion_Post_Covid_V4.pdf
- Opertti, R. (2021a). *Diez pistas para repensar el currículum*. Reflexiones en Progreso sobre Cuestiones Actuales Críticas en el Currículum, Aprendizaje y Evaluación, 42. Ginebra: UNESCO-OIE: Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375453_spa

- Opertti, R. (2021b). *Educación en un mundo post-covid: Consideraciones adicionales*. Reflexiones en Progreso sobre Cuestiones Actuales Críticas en el Currículum, Aprendizaje y Evaluación, 43. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375522_spa
- Opertti, R. (2021c). *La educación en tiempos de repienso planetario*. Montevideo: Eduy21 y Fundación Itau.
- Pons, F., de Rosnay, y F. Cuisinier (2010). Cognition and emotion. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (eds.), *International Encyclopaedia of Education*, vol. 5, pp. 237-244. Oxford: Elsevier.
- Raynaud, P. (2022). On ne réécrit pas des programmes dans le but de relever le niveau de l'école. *Le Monde*. Recuperado de: https://www.lemonde.fr/education/article/2022/02/14/on-ne-reecrit-pas-des-programmes-dans-le-but-de-relever-le-niveau-de-l-ecole_6113581_1473685.html
- Reimers, F., y R. Opertti (2021). *Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación. Lecciones de la innovación educativa durante la pandemia de covid-19*. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/aprender_a_reconstruir_un_mejor_futuro_de_la_educacion.pdf
- Reimers, F., y A. Scheleicher (2020). *Aprendiendo durante la pandemia. De la disrupción a la innovación*. OECD, Global Education Innovation Initiative, International Schools, and Universidad Camilo José Cela. Recuperado de: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/aprendiendo_durante_la_pandemia_v2-2.pdf
- Roeser, R. W., B. M. Galla y R. N. Baelen (2020). *Mindfulness in schools: Evidence on the impacts of school-based mindfulness programs on student outcomes in P-12 educational settings*. The Pennsylvania State University, 1-19. Recuperado de: <https://selcenter.wested.org/resource/mindfulness-in-schools-evidence-on-the-impacts-of-school-based-mindfulness-programs-on-student-outcomes-in-p-12-educational-settings/#>
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence. An analysis of international comparison of learning outcomes with a particular focus in Finland. Pp. 49-59. En C. Acedo, M. Amadio y R. Opertti (eds.). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Ginebra: UNESCO-IBE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/defining_inclusive_education_agenda_2009.pdf

- Schwab, K. (2017). *La quatrième révolution industrielle*. Préface de Maurice Lévy. Malakoff: Dunod.
- Sherringham, M. (2022). Les programmesscolaires, enjeu de campagne. *Le Monde*. Recuperado de: https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/02/28/les-programmes-scolaires-enjeu-de-campagne_6115593_3224.
- Singh, V. (2021). Towards a Transdisciplinary, Justice-Centered Pedagogy of Climate Change. En R. Iyengar y C. Kwauk (eds.), *Curriculum and Learning for Climate Action. Toward an SDG 4.7 Roadmap for Systems Change*. Ginebra: UNESCO-IBE.
- Stiegler, B. (2016). *La disruption rend fou. Culture Mobile. Penser la société du numérique*. Orange. Recuperado de: <http://www.ict-21.ch/comict/IMG/pdf/Stiegler-la-disruption-rend-fou-09.17-cm-visions-bernard-stiegler-02.pdf>
- Tedesco, J. C., R. Opertti y M. Amadio. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 10. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-10-curr_debate_spa.pdf
- Tikly, L. 2017. The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review*, 61(1), pp. 22-57.
- Trinity College Dublin, University of Dublin. (2022). *Trinity College Dublin Inclusive Curriculum Project - Trinity-INC*. Dublin: Trinity College Dublin. Recuperado de: <https://www.tcd.ie/equality/projects/inclusive-curriculum/>
- UNESCO et al. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Éducation 2030*. París: UNESCO (Doc. ED-2016/WS/2). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2022a). *Precumbre sobre la Transformación de la Educación*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/transforming-education-summit>
- UNESCO. (2022b). *Acción Temática Vía 5 sobre Financiamiento de la*

- Educación. Documento de discusión.* París: UNESCO. Recuperado de: <https://es.transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/AT5DiscussionPaper>
- UNESCO. (2022c). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 de la UNESCO.* París: UNESCO. Recuperado de: <https://events.unesco.org/event?id=1674672224&lang=3082>
- UNESCO-IBE. (2013a). *International Experts' Meeting Key Curricular and Learning Issues in the Post-2015 Education and Development Agenda.* Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: IBE Expert Meeting_final agenda_list_participants - 2013_09_19 (unesco.org)
- UNESCO-IBE. (2013b). *Learning in the post-2015 education and development agenda.* Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/unesco-ibe_State-ment_on_Learning_Post-2015_eng.pdf
- UNESCO-IBE. (2015). *Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living.* Discussion paper presented at the World Education Forum, Incheon, Republic of Korea, 19-22 de mayo de 2015. Ginebra: UNESCO-IBE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wef_ibe_position_paper_eng.pdf.
- UNESCO-OIE. (2022). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en educación.* Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/es/noticias/llegando-todos-los-estudiantes-una-caja-de-recursos-de-la-unesco-oie-para-apoyar-la>
- United Nations. (2022). *Youth engagement.* Nueva York: United Nations. Recuperado de: https://unfoundation.org/unga77/?gclid=CjwKCA-jwsfuYBhAZEiwA5a6CDD9F3iyMyje4TpU70mDfmpV5ziv-obvrlz-5JjtuR9ci2i4tid39FSBoCYH4QAvD_BwE
- Velasco, A. (2020). In Defense of Cosmopolitanism. *Project Syndicate.* Recuperado de: project-syndicate.org
- Zizek, S. (2022). Heroes of the Apocalypse. *Project Syndicate.* Recuperado de: project-syndicate.org



“Una lectura estimulante para todos quienes anhelan que la educación sea la promotora de mayor justicia y libertad, y buscan claves para hacer de la renovación curricular una herramienta hacia ese objetivo”.

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

“Pocos autores han dedicado tanta reflexión y análisis al tema curricular como Renato. Esta lectura nos brinda una visión aguda de los dilemas críticos que estamos enfrentando los educadores, a la vez que nos regala una mirada esperanzadora para superarlos”.

Rosina Pérez Aguirre (Uruguay). Directora de la Maestría en Metodologías Activas de Enseñanza, Escuela de Postgrados, UCU

“Agradezco que Renato siga bregando insistentemente por el currículo. No porque sea la panacea que todo lo puede, sino por ser el elemento que encuadra, legitima y ordena las visiones de la educación de las sociedades y porque sin él poco se puede construir”.

Isabel Varela (Uruguay). Profesora del Departamento de Educación, UCU. Áreas de investigación y desarrollo: diseño curricular y formación docente

“La pandemia ha ocasionado la mayor crisis de la educación en la historia moderna. [...] Renato propone una reflexión holística, exhaustiva y profunda, e invita a todos los actores a pensar y actuar por una transformación educativa con el currículo en el centro de la discusión”.

Camila Gottlieb (Uruguay). Codirectora académica, Cátedra UNESCO en Educación Híbrida en UCU