

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE REPIENSO PLANETARIO



Renato Opertti



Renato Opertti 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.

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE REPIENSO PLANETARIO

Renato Operti

© Renato Operti, 2021

Diseño: Lucía Venturini
Corrección de texto: Maqui Dutto

ISBN: 978-9915-40-725-8
Primera edición: Montevideo, Uruguay, 2021
Depósito legal: 380.274
Impreso por Mastergraf

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a la Fundación Itaú por el permanente y significativo apoyo que siempre brinda a iniciativas impulsadas por EDUY21 y, en particular, por la producción, edición y publicación de este libro.

En segundo lugar, a las distinguidas personalidades y expertos en educación que me honran con sus punzantes prólogos.

En tercer lugar, al rector de la Universidad Católica del Uruguay (UCU), P. Dr. Julio Fernández Techera, S. I., por estimular la producción y divulgación de perspectivas y conocimientos sobre temas educativos, y a la UCU, por apoyar las tareas de corrección del libro.

En cuarto lugar, mi sentido agradecimiento al diario *El Observador* y a la revista *Empresas & Negocios*, por alentar el debate plural y propositivo sobre los temas educativos y habilitar espacios para compartir ideas.

En quinto lugar, a la correctora de estilo Maqui Dutto, por la calidad de la revisión del texto, así como a Lucía Venturini, por el inspirador diseño de tapa y el formato amigable del texto seleccionado.

En sexto lugar, al secretario técnico de EDUY21 y compañero de ruta, Luciano Corujo, por el muy preciado y permanente apoyo brindado durante las etapas de elaboración y publicación del libro, así como al equipo impulsor de EDUY21.

En séptimo lugar, al equipo de la Escuela de Postgrados de la UCU, por ayudarme a concretar esta iniciativa.

En octavo lugar, agradezco a mi esposa, Noralí, por ser una compañera de fierro y fina revisora de mis escritos, así como a mis hijos, Martín y Emiliano, a mi madre, Liliana, y a mi padre, Didier, por alentarme a continuar en el debate de las ideas sobre educación.

Prólogo

Fernando M. Reimers*

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

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

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

Este libro de Renato Opertti ofrece un estimulante y valioso análisis sobre el presente y el futuro de la educación. Escrito en parte durante la pandemia, es claro que la profunda crisis educativa que esta generó está en el pensamiento de Renato, así como también lo está la preocupación por que la

escuela contribuya a *construir mejor*. En las páginas de este libro encontrará el lector una perspectiva lúcida y refrescante, comprometida con una escuela que contribuya a avanzar hacia sociedades más incluyentes, libres y sustentables.

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

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

Prefacio

Julio Fernández Techera S.I.*

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

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

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

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

Renato Opertti, en el libro que presentamos, y que estaba escribiendo desde antes de la pandemia, ha decidido aprender

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

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

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

Índice

<u>Introducción</u>	<u>15</u>
<u>Capítulo I</u> <u>Enseñanzas del maestro Juan</u> <u>Carlos Tedesco y sus implicancias</u> <u>para pensar sobre el futuro</u>	<u>19</u>
<u>Capítulo II</u> <u>Una nueva generación</u> <u>de políticas públicas en educación</u>	<u>45</u>
<u>Capítulo III</u> <u>Echar luz sobre PISA</u>	<u>61</u>
<u>Capítulo IV</u> <u>Progresar hacia una normalidad</u> <u>transformacional</u>	<u>83</u>
<u>Capítulo V</u> <u>Sobre el abordaje educativo</u> <u>de la pandemia</u>	<u>109</u>
<u>Capítulo VI</u> <u>Sobre la educación</u> <u>en el mundo pos-covid-19</u>	<u>129</u>
<u>Capítulo VII</u> <u>Sobre temas candentes en educación</u>	<u>173</u>
<u>Capítulo VIII</u> <u>Sobre la transformación</u> <u>de la educación en Uruguay</u>	<u>233</u>

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo I

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

1. El maestro y sus enseñanzas

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

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

Juan Carlos compartía una visión punzante y esclarecedora de la educación y del sistema educativo en su conjunto, de puertas abiertas a la sociedad y de pluralidad a prueba de todo. Uno de los temas que recurrentemente animaban dichas

conversaciones tenía que ver con cómo desde la educación se podría forjar una formación ciudadana que entendiera y conectara la diversidad de visiones, afiliaciones, identidades, tradiciones y rúters entre las regiones y los países y dentro de ellos, resguardando un sabio, necesario y apropiado universalismo de valores y referencias a escala global en comunión con lo local. Ciertamente, esta visión se contrapone a universalismos *unilaterales* o *asimétricos* que buscan estatuir una visión cultural hegemónica.

2. Contextos para debatir sobre formación ciudadana

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

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

Esta situación está cambiando en una dirección claramente positiva a partir de la Agenda Educativa 2030, que emerge como una alternativa a la fragmentación y, en efecto, como una ventana de oportunidades para reposicionar a la UNESCO como pivote de una propuesta educativa holística,

humanista, transformadora y progresista (UNESCO, 2015a). Se busca jerarquizar una discusión y una construcción ideológico-programática que está a contrapelo de la ideologización, del fundamentalismo y del neutralismo. El nuevo régimen de gobierno educativo global se sustenta en las ideas fuerza de aprendizaje para todos y todas y de educación para el desarrollo sostenible (Tikly, 2017), que refuerza el sentido y la proyección universalista de marcos de referencia y actuación comunes a los países.

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

El alegato en favor de la diversidad y complementariedad entre aprendizajes requiere pensar y gestionar una educación que afanosamente busque la integración entre: a) las cogniciones y las emociones atentas a las circunstancias y los contextos; b) el placer y el esfuerzo por saber; c) las humanidades, las ciencias y las tecnologías permeadas por un pensamiento ético potente; d) el aprender a ser, conocer, hacer y vivir juntos como un todo inseparable; e) disciplinariedad e interdisciplinariedad, y f) las interdependencias entre el bienestar indi-

vidual y colectivo (Morin, 2016; Robinson & Aronica, 2016; Morin, 2017; Blanquer & Morin, 2017; Blanquer, 2018a; Blanquer, 2018b; Morin, 2018; 2020; Blanquer & Morin, 2020).

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

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

Uno de los talones de Aquiles del progresismo radica en la tentación de adscribir a enfoques áulicos entendidos como de avanzada sin sopesar debidamente que quizás la clave de respuesta a las necesidades singulares de cada alumno, entendido como persona, requiere la complementariedad entre diversos enfoques curriculares y pedagógicos (Opertti, 2017a).

Por otro lado, los cambios disruptivos que se dan a escala global invalidan o por lo menos cuestionan nuestras formas tradicionales de tomar decisiones individuales y colectivas

(Stiegler, 2016). En particular, colocan al progresismo educativo ante la oportunidad de replantearse la pregunta de qué educación, sistema educativo, currículo, pedagogía y educador se aspira forjar y se requiere para qué persona, ciudadano y sociedad anhelados. Las respuestas a estas preguntas han ido perdiendo fuerza conceptual e incidencia en las aulas frente al predominio de agendas de cuño corporativo o sujetas, hasta con exceso, a lo “políticamente correcto”.

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

Nos parece que hay tres puntas posibles para ayudar a reinventar el progresismo. La primera es la necesidad de recrear el sentido de la acción educativa y descifrar en qué debemos educar para una sociedad que pueda salir de la cultura del aquí y del ahora y del nada a largo plazo (Sennett, 2006; Amadio, Opertti & Tedesco, 2015). Una sociedad que pueda plantearse ideales y objetivos de progreso, bienestar

y desarrollo, y que, en particular desde la educación, pueda cimentar un fuerte sentimiento, de raigambre ética, de adhesión a la justicia social en lo colectivo y lo individual, en valores, actitudes y comportamientos, así como avanzar decididamente en el imaginario de una sociedad justa. El concepto de justicia social, que sustenta la idea de un desarrollo humano sostenible, es fundamental para “articular las nuevas tensiones que provoca el proceso de globalización entre lo universal y lo local, lo propio y lo ajeno, lo individual y lo colectivo, la diversidad y la desigualdad” (Amadio, Opertti & Tedesco, 2015).

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

Finalmente, el progresismo debe hacer un *mea culpa* y reconocer las fuertes disonancias éticas y cognitivas que derivan, tal cual señalaba Tedesco, de “la existencia de un discurso a favor de la equidad educativa concomitante con prácticas profesionales que favorecen la segmentación” (Tedesco, 2016). Aterrizado en lo pedagógico, esto implica reconocer la convivencia y connivencia entre discursos constructivistas sobre los aprendizajes y prácticas tradicionales que han llevado a una fuerte banalización, desnaturalización y burocratización de dicho discurso (Tedesco, 2016).

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

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

Con una impronta humanística, el posibilismo asume una mirada futurista de avanzada que, considerando la disrupción como una ventana de oportunidades para reforzar lazos de justicia y solidaridad entre las personas y las sociedades, busca fortalecer el desarrollo de la capacidad moral individual para abordar desafíos éticos muy exigentes (Tedesco, Opertti & Amadio, 2013).

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

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

3. Ejes de discusión sobre la formación ciudadana

La formación ciudadana está en el meollo de los debates sobre la sostenibilidad cultural, política y social intra- e inter-sociedades, reconociendo la diversidad de afiliaciones, tradiciones y estilos de vida. No se trata solo de un llamamiento a aprender a vivir juntos o de asumir la transversalidad de la formación ciudadana en las políticas educativas, en el currículo,

la pedagogía, la formación y el desarrollo profesional docente, sino, primariamente, de recrear las bases de sociedades que aspiren a armonizar oportunidades, desarrollo y convivencia. Identificamos cinco ejes posibles de discusión para informar un debate orientado a cimentar un ejercicio ciudadano que congenie lo global y lo local con vistas a contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico (UNESCO, 2015a; 2015b).

a. Sobre la formación ciudadana y los cambios disruptivos

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

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

No basta con una formación sólida disciplinar en conceptos claves y contenidos esenciales relacionados con ciudadanía para abordar los desafíos de la disrupción. Asimismo, se requiere disponer de herramientas que nos permitan analizar crítica y propositivamente un sinnúmero de valoraciones, situaciones y hechos que nos afectan como ciudadanos

—basta pensar, por ejemplo, en la expansión y los impactos de las noticias falsas (Kakutani, 2019)—. Nos referimos a las maneras de pensar, actuar y trabajar, tales como resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad e innovación, colaboración, comunicación y negociación con los otros, formación de opinión y toma de decisiones, flexibilidad cognitiva —capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes, novedosas e inesperadas— y aprender a aprender (EDUY21, 2018).

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

b. Sobre la formación ciudadana y la democracia

El segundo eje de discusión analiza la formación para un ejercicio ciudadano en democracia. Uno de los principales debates a escala crecientemente mundial versa sobre cómo articular diversidad de concepciones y tipos de democracias con el apego y la apropiación de principios y valores comunes insoslayables. La democracia no puede ser solamente entendida como procedimientos de votación y de elección de gobernantes, sin tener una relación vinculante con la observancia del Estado de derecho y de los derechos funda-

mentales inherentes a las personas, el ejercicio pleno de las libertades públicas, la separación de los poderes y el respeto a la pluralidad de la sociedad civil. Como señala Cheresky (2015), la democracia no solamente constituye un régimen de gobierno, “sino además una forma de sociedad, lo que supone que sus principios de libertad e igualdad configuran y se hallan activos en todo el tejido social”.

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

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

Dicho estudio mapea una serie de temas que podrían abordarse a la luz de fortalecer la teoría y la práctica en torno a la democracia, a saber: 1) los asuntos atinentes a la celebración de la diversidad y el pluralismo sociocultural

tienen preponderancia por sobre los relativos a la política en su conjunto y al voto ciudadano (como derecho, deber y responsabilidad); 2) no se priorizan los principios de bien común, solidaridad y cohesión social; 3) no se enfatizan los valores de diversidad y tolerancia en su dimensión política; 4) se privilegian inequívocamente derechos sobre obligaciones y responsabilidades de los ciudadanos, y 5) se observa un fuerte predominio de los contenidos de la dimensión civil (convivencia) por sobre los de la dimensión cívica (política) de la ciudadanía (Cox et al., 2014).

c. Sobre la formación ciudadana y el universalismo de valores

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

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

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

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

El rol de un Estado garante es clave para forjar este renovado universalismo en por lo menos dos planos (Opertti, 2017b). Por un lado, reconoce y ampara el derecho de las personas, las familias y las comunidades a tener capacidad efectiva para elegir la educación que prefieran en función de sus afiliaciones, credos, localizaciones e intereses. No se

autoasigna atribuciones ni toma decisiones que son inherentes a los derechos de cada persona y de las familias.

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

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

Una de las claves de una formación ciudadana para un mundo glo-local radica en educar en una serie de valores y referencias universales que abrigan una visión cosmopolita abierta del mundo, reconocedora de la interdependencia de

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

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

d. Sobre la formación ciudadana y la integración de perspectivas

Como se ha mencionado (véase el punto 2, “Contextos para debatir sobre formación ciudadana”), las propuestas educativas tienden crecientemente a reflejar la necesidad de

integrar conceptos, enfoques y contenidos que muchas veces se han planteado en términos de disyuntivas y de opciones dicotómicas. La formación ciudadana para un mundo global enfrenta, entre otros, cinco órdenes posibles de desafíos para avanzar en una línea de integración.

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

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

Además de alfabetización en ciudadanía, nos referimos a: 1) las lenguas en un sentido amplio, que comprenden las lenguas maternas, el inglés y otras lenguas extranjeras, así como el lenguaje de programación; 2) la integración de ciencias, artes y

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

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

En cuarto lugar, el ejercicio de las competencias ciudadanas requiere cercanía con los desafíos del mundo real, capacidad de articular respuestas donde se integren conocimientos de diversas disciplinas y capacidad de reflexión crítica y de un actuar propositivo. Nada más alejado de esta visión que el hacer al estudiante restituir información en “pruebas objetivas de conocimiento”. Se requiere, en cambio, que el estudiante sepa identificar y usar el conocimiento requerido para responder competentemente a desafíos nuevos y que lo haga con conciencia de qué valores y actitudes se movilizan a tal fin.

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

e. Sobre la formación ciudadana y los educadores

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

Si crecientemente la educación se orienta a sentar las bases de un actuar competente de los alumnos en la sociedad, el educador debe necesariamente formarse en las competencias y los conocimientos para poder efectivamente orientarlos en dichas bases. El educador tiene que reunir tres atributos claves: 1) un alto nivel de inteligencia general para entender las orientaciones y los trazados de la sociedad en que tiene que ser un activo partícipe; 2) un manejo sólido de las disciplinas enseñadas y de las tecnologías digitales incorporadas a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y

de evaluación, y 3) una aptitud demostrada para comprometer a los estudiantes y ayudarlos a entender lo que está siendo enseñado (Tucker, 2011).

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

El rol del educador es clave en cuanto a orientar el uso de la inteligencia artificial para que coadyuve al logro de un mayor conocimiento y comprensión del alumno en su singularidad, alimentando su potencial de aprendizaje y evitando la manipulación de datos que lesionen la identidad de las personas y las expongan a situaciones de vulnerabilidad. Veamos dos ejemplos con implicancias distintas. Por un lado, el uso de un sistema de reconocimiento facial diseñado para analizar el compromiso de los alumnos en el aula en tiempo real, lo cual puede devenir en un mecanismo de control de las emociones de los alumnos y dar lugar a expresiones “correctas” de estos al saber que están siendo monitoreados. Por otro lado, el uso de sistemas automatizados de evaluación de escritos que podría tener la intención de controlar y de reducir la subjetividad y el involucramiento del educador en la evaluación (UNESCO, 2021a).

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

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

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

Un estudio de la UNESCO sobre la formación docente inicial llevado a cabo en seis países de la región —Argentina, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú— evidencia que la formación inicial y el desarrollo profesional son uno de

los principales desafíos que deben abordarse para una efectiva implementación de prácticas de ciudadanía en las aulas (UNESCO-OREALC, 2017).

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

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

4. Para seguir conversando

Sabemos que, en instancias cruciales de sus historias, las sociedades enfrentan el desafío de reinventarse para cimentar su convivencia, desarrollo, progreso y bienestar. Estamos ante un mundo de cambios disruptivos que, a la vez que afectan la identidad, la existencia y la acción humana, interpelan severamente nuestros miedos, prejuicios e inercias frente al cambio. El inmovilismo o las variantes que consisten en ajustar levemente lo existente no pueden sino contribuir a

que la cuarta revolución industrial tenga allanado el camino para acentuar las desigualdades entre quienes tienen y quienes no tienen los medios para prepararse para un mundo que les exige conocimientos y competencias que hoy por hoy no gozan de la debida centralidad en las propuestas educativas.

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

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

La transversalidad de la formación para una ciudadanía glo-local implica una afinada ingeniería curricular y un repertorio de estrategias pedagógicas para que los centros educativos puedan diversificar experiencias de aprendizaje que crucen y combinen áreas, disciplinas y espacios de formación, integrando las formaciones en educación cívica

y civil. La transversalidad no puede devenir una iniciativa en los márgenes que se *adosa* a lo existente, sino que debe estar sustentada en una visión de conjunto de la educación y del sistema educativo. La clave de su implementación yace en que los educadores estén convencidos y se apropien de las competencias ciudadanas para un mundo glo-local y que, asimismo, sepan compartirlas con alumnos protagonistas de sus destinos individuales y colectivos.

Capítulo II

Una nueva generación de políticas públicas en educación

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

1. Repensarnos como región

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

A diferencia de otras épocas en que los cambios significativos se daban principalmente entre generaciones (Barreiro, 2018), hoy por hoy los cambios, que son de una enorme magnitud, afectan los ciclos de vida, formación y trabajo de varias generaciones a la vez. No hay margen ni oportunidades para situarse por fuera de ellos, así como tampoco es válida la

presunción de que los cambios afectan principalmente a los más jóvenes. Todas las generaciones están viviendo los cambios de maneras diversas, son afectadas de diferentes formas y cuentan con muy desiguales capacidades para responder a ellos, sin dejar de mencionar que las disparidades dentro de cada generación pueden ser tan fuertes como entre generaciones.

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

En efecto, la sostenibilidad, como claramente se explicita en los 17 Objetivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, implica relaciones de ida y vuelta, tejidos de nuevas sinergias entre las dimensiones global, regional, nacional y local “para poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático” (Naciones Unidas, 2015).

Por otra parte, dadas las características y los alcances del cambio disruptivo que anotábamos, la región iberoamericana se enfrenta a la necesidad de preguntarse sobre

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

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

Si no tomamos cabal conciencia de lo que puede implicar un mundo regulado por los algoritmos o a merced de ellos, podemos enfrentarnos a un cuadro de situación como el que describió Harari en el marco del Foro Económico Mundial celebrado en Davos en el 2020. Allí señaló: “*Hackear* humanos es el futuro. Con suficiente potencia informática, conocimientos sobre mí y datos biológicos, me puedes *hackear* y llegar a conocerme mejor de lo que yo me conozco a mí mismo” (Harari, 2020).

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

También se plantean alternativas al capitalismo como sistema dominante, como la que propone Thomas Piketti, de un socialismo participativo del siglo XXI que incluye, entre otros elementos: 1) la concepción de la justicia como participación y deliberación; 2) compartir el poder de las empresas como una estrategia de experimentación; 3) el tríptico de la fiscalidad progresiva —propiedad, herencia y renta—, y 4) la construcción de un estándar de justicia educativa que “consistiría en garantizar que todos los niños tengan derecho al mismo gasto en educación, que podrían utilizar tanto en el marco de la formación inicial como continua” (Piketti, 2019).

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

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

También tenemos enormes desafíos respecto a fortalecer la democracia como *modus* de vida, sin motes ni calificativos que desvirtúen su esencia, a respetar y atenerse a sus reglas de alternancia en el poder, a amparar los derechos de personas, ciudadanos y comunidades a expresarse libremente sin ningún tipo de *gran hermano*, y a defender a ultranza la

pluralidad y la diversidad en la circulación de ideas en cualquiera de los ámbitos del Estado, de la sociedad civil y de las instituciones educativas, en particular en las universidades.

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

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

Asimismo, existen múltiples expresiones en el seno de las sociedades, en la economía, la política y la cultura; en la producción, la base tecnológica y entre empresas; en la generación, la circulación y la apropiación del conocimiento; en la esfera pública y la privada (género, domesticidad, hogares

y sus recursos y emplazamiento, formas de individuación y autonomía, etcétera). También está la cuestión de la subjetivación de las desigualdades y su potencial para afectar a los desiguales individualmente y como grupos, estratos, clases, géneros, etnias, generaciones, etcétera.

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

2. Orientaciones para una nueva agenda socioeducativa

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

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

variadas, que van desde los formatos presenciales tradicionales de participación hasta el uso intensivo de las redes sociales, y sus implicancias en términos del ejercicio de la libertad y de la autonomía de pensamiento.

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

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

Asimismo, la disrupción es una fuente inagotable de oportunidades, opciones y ruterros sobre cómo las sociedades pueden ser más o menos democráticas, inclusivas, justas, pacíficas y desarrolladas. Las intervenciones que desde la política pública pueden hacerse son fundamentales para conferir un sentido unitario y un rumbo certero a los cambios que, librados a su propio devenir, son capaces de acentuar desigualdades y brechas de diferente orden. La redefinición de los alcances de un Estado garante que cimente genuinas oportunidades de bienestar y desarrollo,

respetando la diversidad de las personas, de sus afiliaciones y contextos, así como de sus preferencias y elecciones, amparado en un universalismo apropiado de valores y referencias, forma parte de un repienso global sobre las políticas públicas (Operti, 2017a, 2019).

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

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

En el plano educativo, se trata de si la tecnología en educación puede potenciarse como herramienta de inclusión social, digital, educativa y pedagógica, bajo la égida de un Estado estratégicamente orientador, o si su desarrollo va

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

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

La región está, pues, ante la oportunidad de pensarse a sí misma y de buscar integrar en narrativas, políticas y praxis convincentes y convocantes un sinnúmero de sensibilidades, preocupaciones y demandas que revisten un carácter multicolor en perspectivas, ideas, rúters y maneras de expresarse. Ciertamente, esta impronta multicolor cuestiona visiones y prácticas monolíticas o de pensamiento único, monismos ideológicos fundamentalistas y universalismos unilaterales (Hui, 2020), homogéneos e impuestos que hacen caso omiso de las diferencias y de las diversidades. Uno de los desafíos mayores que enfrenta la región radica en identificar, argumentar y convocar en favor de denominadores comunes que

reafirmen la necesidad de un marco de valores que crucen diversas afiliaciones y tradiciones y que logren conciliar cohesión, inclusión y diversidad.

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

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

Por cierto, es posible identificar y cultivar coincidencias programáticas entre diversos posicionamientos que otrora pudieron plantearse en términos irreconciliables, a sabiendas de que ninguno de ellos, por sí mismo, ha podido responder efectivamente a los órdenes de desafíos que hemos mencionado. El carácter híbrido de la política pública no supone un vaciamiento de valores y de referencias, sino que su consecución requiere miradas más matizadas en cuanto a posicionamientos ideológicos y programáticos. Esto se observa claramente en educación, donde la evidencia a escala mundial indica que la democratización de las oportunidades de aprendizaje necesita la triangulación de diversas perspectivas y enfoques (Dehane, 2018). A vía de ejemplo, el fundamentalismo pedagógico no es buen consejero a la hora de orientar al alumno y de fortalecer sus procesos de aprendizaje.

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

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

La concepción de Estado garante debe plasmarse en un conjunto coherente y potente de normas vinculantes —constitucionales, leyes, decretos y estatutos, entre otros— que: 1) exijan al Estado su cumplimiento; 2) establezcan claramente cómo se van a implementar, involucrando a diversidad de *stakeholders* de dentro y fuera del sistema educativo, reportar sus resultados y evaluar impactos; 3) expliciten los mecanismos de financiamiento y quiénes son responsables por su concreción, y 4) determinen ante qué tribunales se podrá exigir la garantía y con qué efectos.

Finalmente, se constata un creciente y saludable reconocimiento de las diversidades y del crisol de afiliaciones e iden-

tidades que anidan en la sociedad. No obstante, la diversidad, en su amplio sentido, es fuente de controversia y, a veces, de ríspidos enfrentamientos entre diversos colectivos, comunidades y familias, que, más allá de ser percibidos y anotados, tienen que ser analizados en profundidad bajo un lente plural y componedor.

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

Capítulo III

Echar luz sobre PISA

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

Echar luz sobre PISA (1)

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

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

El informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment) es un estudio trienal que acumula siete evaluaciones realizadas

desde el 2000 en adelante (OECD-PISA, 2020). Su finalidad es contribuir a evaluar un conjunto de conocimientos y competencias —básicamente como respuestas a situaciones planteadas que implican movilizar e integrar diferentes tipos de conocimientos— entendidos como claves en las áreas de matemática, lectura y ciencias entre los alumnos que tienen 15 años. Esencialmente PISA nos ilustra sobre cómo los estudiantes pueden analizar, razonar y aplicar sus conocimientos en contextos que no les son *a priori* familiares.

Como señala Andreas Schleicher (2019), el director de Educación en la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y coordinador internacional de las pruebas PISA, el espíritu que la anima radica en tomar conciencia de que en el mundo actual las personas son crecientemente compensadas no solo por lo que conocen, sino por lo que pueden hacer con lo que conocen. Schleicher agrega que, para tener un buen desempeño en PISA, los estudiantes deben ser capaces de extrapolar lo que conocen, pensar cruzando las fronteras disciplinares, aplicar el conocimiento creativamente ante diversas situaciones y evidenciar estrategias de aprendizajes efectivas.

Ciertamente, existe una fuerte correspondencia entre estos aspectos que hacen a un buen desempeño estudiantil y los atributos que personas, ciudadanos, trabajadores y emprendedores requieren desarrollar a lo largo y ancho de toda la vida para encarar los desafíos que plantea un mundo permeado por la disrupción como fenómeno cultural, social, político y educativo. En efecto, la disrupción implica la toma de conciencia de que nuestras maneras tradicionales de formar opinión y de tomar decisiones, en lo individual y lo colectivo, no nos permiten dar respuestas convincentes y sólidas frente a los desafíos que tenemos, en el presente y en el futuro, para asegurar convivencia y bienestar, así como un desarrollo justo, inclusivo y sostenible.

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

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

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

Tomemos el ejemplo de Estonia, que es un Estado báltico con una población de poco más de 1,3 millones, con una historia y un presente desafiante teniendo en cuenta la proximidad de su vecino ruso. Estonia registra los valores más altos

en lectura, matemática y ciencias de entre todos los países europeos. Al igual que Portugal, verifica un crecimiento positivo constante del 2000 a la fecha. La mejora del desempeño educativo de Estonia se explica, entre otras cosas, por haber tenido la sagacidad de nutrirse de experiencias educativas exitosas, como el modelo de escuela básica finlandés de nueve años, así como por haber fortalecido el liderazgo y la solvencia profesional para poner en marcha una serie de transformaciones profundas.

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

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

Una primera visión de conjunto de PISA nos permite confirmar, pues, su alto valor como cúmulo de saberes y experiencias compartidas que la transforman en una base de datos de

educación comparada, así como en un laboratorio de ideas y de innovaciones a escala mundial. Saber hacer uso de ella es clave para idear una nueva generación de políticas públicas en educación que perentoriamente el país debe encarar.

Echar luz sobre PISA (2)

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

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

Las diferencias pueden ser también analizadas a la luz de la variación de desempeño entre las escuelas. Por ejemplo, si consideramos el desempeño en lectura, la variación entre escuelas es superior al 30 % en Uruguay, levemente inferior a las registradas en Brasil y Perú. Asimismo, Finlandia es el país con la menor variación —7 %— de entre los 79 países analizados. Valores del entorno del 10 % registran otras sociedades nórdicas, como Islandia, Noruega y Dinamarca. Los valores relativamente más bajos podrían indicar que estas sociedades

logran desarrollar una propuesta educativa de calidad para diversidad de colectivos e individuos. En las concepciones y en los hechos no se contraponen la equidad a la calidad.

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

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

En clave comparada mundial, Uruguay se ubica en el cuadrante de países que registran altos niveles de segregación por estratificación social y por centro educativo. En dicho cuadrante figuran los ocho países latinoamericanos que participan en PISA, lo cual es indicativo de una problemática

generalizada en la región y, en particular, señala la debilidad de las políticas públicas actuales para combatir la segregación social, territorial y educativa.

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

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

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

Echar luz sobre PISA (3)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Echar luz sobre PISA (4)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Echar luz sobre PISA (5)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Echar luz sobre PISA (6)

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

Esbozamos los ocho puntos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo IV

**Progresar hacia
una normalidad
transformacional**

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

1. Sobre la opción de transformar

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

Ciertamente, la pandemia planetaria COVID-19 nos coloca ante la impostergable necesidad de repensarnos y recrearnos como sociedad, ciudadanos y personas. La misma historia de la humanidad nos indica que siempre hemos logrado sortear obstáculos y remover barreras para sobrevivir, desarrollarnos y proyectarnos como especie. No creemos que esta situación actual vaya a ser una excepción. No obstante, la capacidad de respuesta puede consumirse totalmente en responder a la coyuntura, o bien atreverse también a idear el día después, asumiendo transformaciones que el Uruguay se debe como tal.

La transformación educativa figura en nuestro deber si seguimos aspirando a forjar una sociedad cimentada en estilos

de vida solidarios, justos y sostenibles. Ya esto se sabía antes del COVID-19, y diversidad de instituciones y actores, entre ellos crucialmente el sistema político, han ido tomando nota de la urgencia de una transformación de la educación y del sistema educativo en su conjunto.

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

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

Proponemos tres ángulos complementarios para avizorar caminos posibles que el Uruguay podría emprender. En primer lugar, asumir la condición de país potencialmente protagonista de una transformación que reviste un alcance global, y que tiene esencialmente que ver con cómo la educación cimienta nuevas formas de entender y orientar la vida

en sociedad, así como de las relaciones entre los humanos, con la naturaleza y la inteligencia artificial. La educación no debe ni puede ser reproductora de estilos de vida que llevan inexorablemente al desdibujamiento del ser humano, a la destrucción planetaria, a la decadencia de la condición humana y al ahondamiento de brechas. Más que nunca, una educación de ribetes globales debe asumir un rol de enlace y de cercanía entre culturas, tradiciones, afiliaciones, países y regiones que converjan en una efectiva globalización compartida, no impuesta, de valores y referencias universales, así como de reducción de las desigualdades de diferente tenor e implicancias, que ponen muchas veces en aprietos la legitimidad y la sostenibilidad de propuestas universalistas.

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

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

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

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

En tercer lugar, la transformación va a requerir de renovados marcos de cooperación entre las instituciones educativas y otras de índole social para fortalecer a las familias

en pautas de socialización y crianza, así como en el acceso facilitado a infraestructuras, equipamientos, conectividad y recursos que coadyuven a que todos los alumnos pueden hacer uso de la educación a distancia como un complemento efectivo de la presencialidad.

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

En resumidas cuentas, la transformación educativa es hoy una oportunidad planetaria de la que no se escapa país alguno. Lógicamente, hay un clúster de países que han emprendido transformaciones educativas de larga data, como procesos continuos y progresivos que los ubican en mejores condiciones relativas. En particular, el Uruguay tiene el enorme activo de contar con plataformas y recursos educativos que, efectivamente liderados y gestionados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Plan Ceibal, abren un sinnúmero de oportunidades para modos híbridos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Sin embargo, tenemos un fuerte déficit en calidad de las propuestas educativas, principalmente en el para qué, el qué y el cómo de enseñar y de aprender, así como en un modelo de gobernanza y de gestión que se manifiesta disfuncional en un mundo de cambios disruptivos (EDUY21, 2018).

2. Sobre las ideas fuerza soporte de la transformación

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

Crecientemente se hace hincapié en que cada persona es un todo indivisible donde interactúan una cantidad de factores; entre otros, sus contextos, circunstancias, capacidades, valores, actitudes, emociones y cogniciones. Una formación integral se asienta en un fino análisis de dicha indivisibilidad para efectivamente orientar y dar marcos de referencia a los alumnos a fin de que puedan calibrar, procesar, tomar y asumir responsabilidades por decisiones que hacen a su vida individual y en sociedad. No se prescribe una visión ideal de persona, fundada en aspectos doctrinarios de la índole que sean, sino que se fortalece el reconocimiento de que la persona es una totalidad que se conforma por aspectos biológicos, psicológicos, antropológicos y sociológicos (Morin, 2020; Blanquer & Morin, 2020).

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

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

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

En tercer lugar, el entendimiento y el apuntalamiento de la diversidad hace a las capacidades que tiene un sistema educativo de garantizar oportunidades para todos y todas. La diversidad es un concepto que engloba al alumno y al educador y que, asimismo, abarca dimensiones individuales, culturales, identitarias, sociales y locales que dan cuenta de múltiples afiliaciones y situaciones.

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

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

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

En cuarto lugar, la apertura de cabeza al debate y el contraste de ideas caracteriza una educación liberal o en

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

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

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

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

3. Sobre la visibilidad de las vulnerabilidades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Sobre transformación e imaginarios

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Sobre los contenidos de la transformación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo V

Sobre el abordaje educativo de la pandemia

1. Sobre las perillas educativas

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

La primera de las perillas tiene que ver con el fortalecimiento de una cultura colaborativa entre política y ciencia, para procesar, tomar y hacerse responsable por decisiones fundadas en diferentes tipos de datos y evidencias. La segunda se relaciona con asumir la multidimensionalidad de la vulnerabilidad como interpelación y desafío a la concepción y la gestión de las políticas públicas, y, en particular, advertir sobre la imperiosa necesidad del cambio. La tercera versa sobre la progresividad en el tránsito hacia modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en los que se integran y complementan instancias presenciales y a distancia. La cuarta refiere a la seguridad y al cuidado integral de las comunidades educativas, que se entiende como un renovado compromiso entre educación, familias, sociedad y política. La última de las perillas plantea una transformación de la educación que contribuya a cimentar una nueva normalidad —o el *día después*, como dicen los franceses— que no quede atrapada en las respuestas de la coyuntura y carezca de volumen programático para encarar el futuro.

Sobre las perillas 1 y 2

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

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

El doctor Henry Cohen, en su calidad de integrante del Grupo Asesor Científico Honorario (GACH) del Poder Ejecutivo, nos da indicios de cómo una mirada académica sólida y clara jerarquiza los hechos y sus impactos: “[...] los efectos positivos del cierre escolar son, por lo menos, discutibles [...] Pero los efectos negativos son indiscutibles” (*The World News*,

2020). La afirmación de Cohen da cuenta de una visión interdisciplinar que, a la vez que educa a la ciudadanía, orienta al sistema político a tomar decisiones basadas en la consideración de diversas perspectivas.

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

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

La segunda de las perillas nos desafía en nuestra capacidad de entender la vulnerabilidad como una constelación de factores y situaciones que no resisten explicaciones ni intervenciones monocausales. La tentación de ver solo la dimensión material de la vulnerabilidad, ambientada por la severidad de la coyuntura, puede llevarnos a creer que la solución yace en solo reforzar el asistencialismo, cosa que es necesario hacer en una situación como la que atraviesa actualmente el país. El riesgo es que nos quedemos con una

imagen mutilada y empobrecida de la persona, que parecería reducirse a un receptáculo de prestaciones e intervenciones, despojada de su identidad, subjetividad, bienestar y desarrollo personal.

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

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

Las respuestas nacionales y locales que se han ido dando frente a este cuadro múltiple de vulnerabilidades (Reimers,

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

Sobre la perilla 3

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

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

En segundo lugar, los espacios no presenciales —principalmente plataformas y recursos educativos—, que crecen a ritmos exponenciales a escala mundial, no están, en general, coordinados con la formación presencial. Contrariamente

a un mundo de aguas separadas entre educación presencial y a distancia, el modo híbrido, en sus diferentes variantes, refuerza la idea de un ecosistema de aprendizaje más amplio, donde confluyen iniciativas, programas y recursos de diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo. Ciertamente, esto requiere capacidad del Estado de orientar, participar activamente, dar seguimiento y evaluar la expansión del modo híbrido con foco en las poblaciones social y educativamente más vulnerables, en el marco de reforzar la educación como bien común.

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

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

En quinto lugar, un desafío central es que los alumnos disfruten de máximas oportunidades en ecosistemas de aprendizaje mixto (Reimers & Scheleicher, 2020), donde presencialidad y distancia se potencien mutuamente. Si, por ejemplo, en la fase a distancia se realiza un sinnúmero de actividades individuales y grupales, puede ser conveniente que la presencialidad se concentre en que el educador retroalimente las producciones de los alumnos en lugar de solo

compartir, y muchas veces limitarse a transmitir, conceptos, ideas e información. Esto implica diversificar las estrategias pedagógicas —el cómo enseñar, aprender y evaluar— para desarrollar rúters personalizados de formación a medida de las necesidades de cada alumno, asumiendo efectivamente que la diversidad de los estudiantes es un activo para potenciar los aprendizajes en espacios colectivos.

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

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

En octavo y último lugar, se trata de fortalecer la tríada formada por a) conectividad de hogares y centros educativos, b) plataformas de uso público sustentadas en un fuerte rol del Estado que asegure la democratización de su uso y c) un abanico de oportunidades para que los educadores puedan producir materiales para las formaciones presenciales y a distancia. Esta tríada va a llevar a reorganizar el currículo, diversificar las pedagogías, fortalecer la función orientadora de los cuerpos intermedios del sistema educativo (por ejemplo, a nivel de los inspectores) y el liderazgo pedagógico

de los centros. Pero, más importante aún, va a contribuir a fortalecer a los educadores como los principales tomadores de decisión del sistema educativo en el aula, para que cada alumno tenga y asuma una oportunidad efectiva personalizada de educarse y de aprender.

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

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

Es momento de aprovechar esta situación para animarse a avanzar en modos híbridos con cobertura progresiva en todo el país que se sustenten en nuevas formas de concebir y organizar los ciclos educativos. El modo híbrido es una poderosa herramienta para conectar a educadores superando barreras institucionales, curriculares, pedagógicas y docentes entre niveles, ofertas y ambientes de aprendizaje, las cuales tienen una alta cuota de responsabilidad en las discontinuidades de los aprendizajes, así como en la expulsión de los adolescentes y jóvenes del sistema educativo.

Sobre las perillas 4 y 5

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

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

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

En segundo lugar, se trata de repensar roles y funcionalidades de las infraestructuras, los equipamientos y los espacios educativos para garantizar apego a principios y prácticas preventivas y de cuidado sustentados en la triangulación de evidencia científica. No es cuestión de aferrarse a un modelo prescriptivo y único de funcionamiento del centro educativo, sino de contextualizar, de acuerdo con criterios universales, las decisiones que puedan adoptarse en cada centro educativo

y medir sus impactos. Ciertamente, este aspecto se sustenta en una revalorización del liderazgo del centro educativo en cuanto a asegurar las condiciones y los procesos para el logro de resultados de calidad para todos los alumnos en condiciones dignas.

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

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

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

Primeramente, la imperiosa necesidad de idear y plasmar un modo híbrido de enseñanza, aprendizaje y evaluación que integre actividades presenciales y a distancia para apoyar los procesos de aprendizaje de cada alumno. El modo híbrido proporcionaría el marco de referencia para repensar ciclos educativos, así como para seleccionar, jerarquizar y apunta-

lar contenidos combinando disciplinariedad e interdisciplinariedad. Dicho modo permite localizar la propuesta educativa bajo el liderazgo de los equipos directivos y fortalecer el compromiso de las comunidades de cada centro en asumir responsabilidades y tomar decisiones respecto a las sinergias entre el para qué y en qué educar y aprender, por un lado, con el cómo, cuándo y dónde de hacerlo, por otro.

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

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

En tercer término, se propone transitar hacia una educación de adolescentes y jóvenes entre 15 y 18 años en la que se fortalezca la formación integral de la persona y una formación ciudadana comprehensiva, que integre y amplíe las formaciones que actualmente brindan por separado la educación secundaria y la técnico-profesional, además de experiencias de educación no formal (por ejemplo, en las artes, la cultura y los deportes). Se debe tener en cuenta que la actual

fragmentación va a contrapelo de enfoques educativos que confieren sentido e integran piezas de conocimiento para ayudar a resolver diversos desafíos y situaciones de vida, así como mutila las posibilidades de que adolescentes y jóvenes seleccionen contenidos educativos de su interés que cruzan diversas áreas de aprendizaje y disciplinas.

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

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

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

En síntesis, el manejo integrado de las cinco perillas constituye un marco posible de referencia para idear una nueva generación de políticas educativas. Implica voluntad política

y técnica, pero, más importante aún, generosidad y audacia para forjar un porvenir venturoso que ilusione y comprometa a las generaciones más jóvenes.

2. Sobre la normalidad en educación

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

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

Tememos que el concepto de *normalidad* pueda llegar a entenderse como parte de un pensamiento binario. La normalidad implica que lo que se desvía adquiere la condición de atípico, especial, raro e incluso ingobernable. Más aún, la normalidad puede asentarse en ofertas y propuestas educativas homogéneas y lineales que no toman nota de los contextos, las circunstancias, las capacidades, las expectativas y las necesidades de los alumnos entendidos como personas. Asimismo, la normalidad puede reflejarse en una visión educativa que requiere que los alumnos y sus ciclos

de aprendizaje se adapten a modalidades fragmentadas en niveles que muchas veces no consideran la progresividad y la fluidez de los aprendizajes.

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

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

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

Veamos algunos de los aspectos implicados en lo que podría denominarse una *normalidad transformacional*, que

entendemos se aplica a otras áreas de la vida ciudadana y en sociedad, así como impacta en la concepción y la gestión del Estado en su conjunto.

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

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

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

En tercer lugar, una nueva normalidad orientada por los ajustes quedaría limitada en sus recorridos institucionales

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

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

En ciertos momentos únicos y privilegiados, por así decirlo, las sociedades, y en especial sus líderes en diversos órdenes, se enfrentan a decisiones que marcan a fuego el futuro. Un espíritu transformador, que asuma oportunidades y riesgos, sustentado en una mirada de avanzada, puede marcar la diferencia en el bienestar y el desarrollo de las nuevas generaciones y de la sociedad en su conjunto. Esto implica, entre otras cosas fundamentales, calibrar, tomar e implementar decisiones en torno a qué priorizar y qué

impactos se buscan. Si todo es “prioritario”, o bien si se procura dejar a todos “un poco contentos”, o bien si se trata de reducir indiscriminadamente inversiones y gastos sin criterios explícitos y claros de política pública, vamos a recorrer indefectiblemente un camino de expectativas frustradas en cuanto a alcanzar mayores niveles de bienestar y desarrollo.

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

Capítulo VI

Sobre la educación en el mundo pos-COVID-19

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

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

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

En aras de fortalecer la colaboración entre países, la revitalización del multilateralismo puede cumplir un rol clave en la medida en que sea proactivo y propositivo, sustentado en una clara voluntad de mover el pie y las ideas para efectivamente apoyar la ideación de una nueva generación de políticas públicas. Un signo alentador de estos tiempos radica en que países y organismos internacionales parecen estar más dispuestos a explorar opciones de política pública que otrora pudieron ser descartadas y hasta estigmatizadas como inconcebibles y *fuera de tema*. Felizmente, se constata menos dogmatismo doctrinario, mayor apertura intelectual y más apego a entender la complejidad de los problemas y los desafíos en las discusiones, elaboraciones y concreciones de política pública.

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

La primera de las ideas fuerza refiere al “fortalecimiento del compromiso público en favor de la educación como un bien común”. Nos permitimos formular cinco anotaciones al respecto. En primer lugar, un compromiso de estas características, inspirado en los valores de inclusión, solidaridad, progreso individual y colectivo, como señala la Comisión Internacional, ciertamente implica el involucramiento de diversidad de actores de dentro y fuera del sistema educativo para discutir, acordar y plasmar imaginarios de sociedad y desarrollo que sustancien el rol y las responsabilidades de la educación como política cultural, ciudadana, social, económica y comunitaria. Dicho compromiso no solo implica el involucramiento del Estado, sino también del crisol de afiliaciones y tradiciones que anidan en la sociedad, lo que permitiría la libre expresión de la diversidad de capacidades y talentos en un marco de reafirmación y apego a valores universales. Si las sociedades reniegan de sus diversidades, difícilmente se pueda forjar la educación como bien común.

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

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

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

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

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

En quinto lugar, la pandemia ha tornado aún más visible que las escuelas requieren relaciones vitales y permanentes con sus entornos para ampliar las oportunidades, los espacios y las experiencias de aprendizaje. Como dice la Comisión Internacional, el cierre de museos públicos, bibliotecas y centros comunitarios deja a la escuela sin poder efectivizar a cabalidad su rol insoslayable como “el vehículo más valioso para asegurar el progreso individual y social”.

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

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

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

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

En segundo lugar, la Comisión Internacional afirma que los Estados asumen “la responsabilidad de facilitar e impartir la educación, así como de respetar y proteger ese derecho”. Importa esta definición ya que hace al rol del Estado garante de asegurar calidad y equidad en la prestación de servicios por el conjunto de las instituciones educativas. El derecho a la educación no solo supone una definición doctrinaria y en abstracto, inherente a la condición inalienable de la persona; también implica que, en su realización, se pueden conciliar equidad y calidad, aun en un contexto de adversidades que se

han acentuado y visibilizado, en mayor medida, como consecuencia de la pandemia planetaria.

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

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

Asimismo, como se señala en el informe de la Comisión Internacional, se debe poner crecientemente el foco en “las intersecciones entre la producción y circulación de conocimientos y el derecho a la educación, ya sea como un derecho a la investigación o la importancia de tratar respetuosa-

mente los conocimientos indígenas y locales”. Por un lado, la producción y circulación de conocimientos, sin barreras ni restricciones, hace a la libertad de las personas y es un signo de vitalidad democrática. Por otro lado, el derecho a la investigación desde diversidad de perspectivas, y no solo circunscripto a reducidos grupos académicos, tiene que fortalecerse como un derecho y una competencia fundamental que tendría que promoverse desde la educación inicial en adelante para todos los alumnos sin excepción.

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

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

Asimismo, los aprendizajes se dan en diferentes espacios a lo largo y ancho de toda la vida, lo cual implica cuestionar una visión de la educación solo asociada a la escolaridad como modelo, a la presencialidad como único espacio de formación

y a la homogeneidad como principio rector de las propuestas educativas. En tal sentido, la Comisión Internacional afirma que “estamos presenciando una transición hacia enfoques fluidos del aprendizaje”, en los que hay un mayor grado de apertura y de entendimiento entre instituciones educativas que tradicionalmente han sido rotuladas en la disyuntiva entre *formal* y *no formal*, cuando en realidad ambas son complementarias en cuanto a facilitar oportunidades de aprendizaje.

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

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

La revalorización de lo que podrían denominarse *métodos tradicionales de enseñanza* es clave para ampliar las oportunidades de formación, principalmente de los sectores

más vulnerables. Esto debe sustentarse en la producción de materiales educativos que conecten efectivamente con sus expectativas y necesidades, a la vez que permitan ampliar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

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

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

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

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

En primer lugar, la Comisión Internacional señala: “Hoy en día queda claro que nada puede sustituir la colaboración entre los docentes, cuya función no consiste en aplicar tecnologías estándar o técnicas didácticas ya preparadas, sino en asumir plenamente su papel de facilitadores del conocimiento y guías pedagógicos”. Nos reafirmamos en la convicción y consideración de que los educadores son los principales tomadores de decisión de

los sistemas educativos en cualquiera de los modos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se desarrollen.

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

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

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

El andamiaje del sistema educativo se sustenta esencialmente sobre los supuestos, los contenidos y las implicancias asociados a la presencialidad, no solo en relación con la educación, sino también con las familias, el trabajo y las comunidades, entre otros aspectos relevantes.

La falta de presencialidad desencadena valoraciones y

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

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

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

En cuarto lugar, la Comisión Internacional “destaca la importancia de un marco educativo global de confianza y cooperación” que está llevando a nuevas formas de entendimiento y de relación entre los educadores y los alumnos. Por un lado, esto tiene un efecto potencialmente positivo

en cuanto a acercar generaciones y a habilitar oportunidades y espacios para compartir vivencias mediadas por las tecnologías.

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

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

Como bien señala la Comisión Internacional, “esta es una lección importante de la crisis, que debería llevarnos a conceder a los docentes mayor autonomía y libertad”. Ello no implica un sistema educativo ausente, débil ni indiferente, sino asumir el desafío de transitar desde un centralismo prescriptivo, poco orientador y burocratizado hacia una loca-

lización educativa en cada comunidad, regulada, apuntalada y evaluada por marcos nacionales orientadores y flexibles.

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

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

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

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

En primer lugar, la Comisión hace un acertado y pertinente “llamamiento a todos los que tienen responsabilidades educativas, desde los funcionarios gubernamentales hasta los docentes y los padres, a dar prioridad a la participación de los alumnos y los jóvenes en general, a fin de preparar de

forma conjunta el cambio que desean”. Entendemos que este llamamiento abre varias puntas para el análisis.

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

En segundo lugar, la pandemia planetaria nos ha colocado ante desafíos de alta exigencia ética sobre cómo garantizar, priorizar y conciliar derechos sopesando las expectativas, necesidades y situaciones de las diferentes generaciones. En tal sentido, la Comisión Internacional afirma que “en muchas respuestas a la COVID-19 se está pidiendo a los niños y los jóvenes que limiten sus libertades e interrumpan su educación para proteger a los adultos y las generaciones mayores”. Ciertamente, la interrupción de la presencialidad en los centros educativos, sustentada en una constelación de factores no solo epidemiológicos, afecta severamente el derecho a la educación, a los aprendizajes, al conocimiento y a la información.

La ausencia de presencialidad es indicativa de varias cosas.

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

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

En cuarto lugar, nos encontramos ante una ventana de oportunidades para recrear las bases de una nueva forma de

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

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

En quinto lugar, existe la imperiosa necesidad de reconectar con los alumnos valorizados como personas en sus ciclos vitales respectivos. Ya sabíamos antes del COVID-19 que los sistemas educativos contribuían a generar y en muchos casos padecían un severo distanciamiento empático, cognitivo, social y cultural respecto a las generaciones más jóvenes. No es cuestión solamente de reformar contenidos, así como

las maneras de educar, aprender y evaluar, sino también, como expresa la Comisión Internacional, de “confiar en la juventud y [capacitar a los jóvenes] para que reflexionen y actúen juntos”. Tenemos que comprometer a los jóvenes para que asuman la condición de gestores y protagonistas del cambio, fortalecidos en su capacidad de pensamiento autónomo y de acción colaborativa para estar al frente de su vida con capacidad de responder a diversas situaciones y desafíos.

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

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

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

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

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

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

En segundo lugar, la Comisión Internacional hace hincapié en que la pandemia ha vigorizado la discusión y la toma de conciencia sobre la relevancia de la educación y, en particular, “sobre un nuevo surgimiento de la educación pública, que transforme la idea de la enseñanza en las escuelas”. Por un lado, se entiende que en la base de una sociedad genuinamente integrada se encuentra una escuela pública con voluntad y vocación transformadora para repensar las maneras de enseñar, aprender y evaluar, con la mirada puesta en incluir a todos los alumnos por igual. Por otro, el concepto de educación pública no debe reducirse a una visión estadocéntrica, ya que la educación como bien común supone una definición colectiva de los fines y propósitos de la educación que englo-

ba diversidad de personas, grupos y comunidades, así como de afiliaciones y credos.

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

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

En cuarto lugar, la Comisión Internacional argumenta en torno a la necesidad de avanzar crecientemente hacia “formas híbridas de enseñanza y aprendizaje, en diferentes espacios, dentro y fuera de la escuela, en distintos momentos, sincrónicos y asincrónicos, y empleando una multiplicidad de medios y métodos (entre otros, el estudio individual, el trabajo en grupo, reuniones individuales con los maestros, proyectos de investigación, la ciencia ciudadana, el servicio

comunitario y la actuación)”. En efecto, los modos híbridos de enseñar, aprender y evaluar suponen concatenar y combinar espacios de formación en persona y presenciales para potenciar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos. No se trata de agregar la virtualidad a la presencialidad ni que la virtualidad sustituya la presencialidad, sino de gestar las combinaciones más efectivas entre ambas para sostener enseñanzas y aprendizajes inclusivos de la diversidad de alumnos/as.

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

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

En sexto y último lugar, la Comisión Internacional coloca en la discusión la necesidad de idear una escuela que acreciente su capacidad de escucha, adaptación y respuesta a las diversas necesidades que plantea la vida profesional y económica. En efecto, la escuela puede sustentarse en “métodos y hora-

rios flexibles, asumir compromisos educativos compartidos y comprender cómo el aprendizaje se difunde ampliamente en las sociedades contemporáneas”. Entre otras cosas, esto implicaría reconocer claramente que no todos los alumnos necesitan los mismos tiempos de instrucción y de apoyo, y saber involucrar a las familias como *coaches* del aprendizaje de sus hijos/as. También supone que los sistemas educativos se abran cultural y mentalmente a otros espacios y formas de aprendizaje que no se agotan en la presencialidad.

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

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

Entre otras ideas fuerza, la Comisión Internacional argumenta en torno a la necesidad de “tecnologías libres y de código abierto para docentes y alumnos”, lo que en definitiva remite a discusiones insoslayables y saludables sobre las intersecciones entre educación, política y sociedad. Veamos algunas de sus implicancias.

En primer lugar, la Comisión Internacional abre el debate sobre el rol crítico que la tecnología cumple, ya sea para democratizar e igualar en oportunidades o para ahondar

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

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

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

En efecto, la ausencia o debilidad del Estado garante puede privar a los sectores más vulnerables de la posibilidad de acceder al conocimiento, ya que precisamente, como

señala la Comisión Internacional, “los dispositivos digitales ligeros y portátiles han dejado de restringir el aprendizaje a lugares fijos y predeterminados, alterando completamente la circulación del conocimiento dentro de las sociedades”.

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

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

Si el desarrollo de la propuesta educativa queda circunscrito en gran medida a la sola utilización de los recursos disponibles, se corre el riesgo de restringir la libertad, la inventiva y la audacia del educador para idear, discutir, compartir y validar recursos que complementen a los existentes

con vistas a apuntalar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de cada alumno. No es cuestión de menospreciar o ignorar la amplia gama de recursos educativos disponibles en diversas condiciones y formatos, sino de cuestionar la idea de un currículo y una pedagogía en función de lo prescripto, sin mediación docente y sin procesos de colaboración entre pares.

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

En quinto lugar, uno de los mayores desafíos que enfrentan los sistemas educativos a escala mundial es asumir la virtualidad transitando progresivamente hacia modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación donde se concatenen y complementen los espacios presenciales y a distancia. No es cuestión de digitalizar lo que se hacía presencialmente antes del COVID-19 y llevar *ipso facto* la educación al formato a distancia. Más bien el reto parece residir en ampliar los espacios y las oportunidades para que los alumnos puedan aprender de diversas maneras y a través de múltiples vías, sobre la base de un uso proactivo y responsable de la tecnología.

En suma, las discusiones en torno a las tecnologías y a la formación a distancia colocan a los sistemas educativos ante

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

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

Por otra parte, un entendimiento cabal de los usos de las tecnologías, que incluya sus supuestos, condicionamientos e implicancias, es fundamental para que esta sea pilar de una formación integral de la persona que aliente el pensamiento autónomo, así como la capacidad de tomar decisiones fundadas para liderar su vida en lo individual y colectivo. Por último, la visualización de las tecnologías en un sentido amplio, como recursos curriculares, pedagógicos y docentes, ayuda a personalizar las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones tomando en cuenta que cada persona es un ser especial aun cuando todos aprendemos de formas más o menos parecidas (Dehaene, 2018).

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

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

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

Por otro lado, cabe mencionar el webinar sobre los desafíos curriculares para los países en desarrollo a la luz de las lecciones del COVID-19, que organizó la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO (IBE-UNESCO por sus siglas en inglés, 2020). Una de las conclusiones principales del webinar refiere a la necesidad de repensar el currículo como componente fundamental de una agenda que, combinando expectativas y realidades globales y locales, encare decididamente los temas vinculados al desarrollo sostenible y a la educación para la ciudadanía. En ambos foros se constata una clara preocupación por resituar la discusión curricular en torno a qué énfasis temáticos son necesarios para sustanciar el imaginario de sociedad que se busca forjar.

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

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

En cuarto lugar, la priorización y la condensación de los objetivos y contenidos curriculares que surge básicamente como respuesta a los desafíos planteados por el COVID-19 implica el desafío de lograr un adecuado equilibrio entre las

diversas dimensiones que hacen al bienestar y a la formación integral de la persona. Como señala la Comisión Internacional, se busca evitar que las dimensiones humanísticas de la formación resulten “eclipsadas por el énfasis en las aptitudes técnicas, la modularidad curricular y la evaluación numérica de los progresos y objetivos, que son elementos básicos de la cultura educativa digital”.

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

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

En sexto lugar, la Comisión Internacional vuelve la mirada sobre un tema recurrente en la filosofía de la educación, que consiste en la necesidad de entender y combinar las dimensiones individual y colectiva en la formación. En

tal sentido, se afirma que “es importante preparar una base sólida de conocimientos sobre los objetivos propios y los objetivos compartidos del mundo, que nos permita a cada uno encontrar un propósito y estar mejor capacitado para participar en la vida social y política”.

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

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

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

En primer lugar, la Comisión Internacional refiere a la necesidad de combinar una “utilización justa y eficaz de los recursos”, lo cual implica reafirmar la idea de que el financiamiento de la educación tiene que ser funcional a una propuesta robusta y clara en sus propósitos, contenidos y rúters. El

volumen de recursos destinados a la educación puede ser un buen indicio de la voluntad política de priorizar la inversión y el gasto en este rubro, pero, por sí mismo, no es indicativo de la voluntad de transformar la educación. No es cuestión de señalar que un aumento de los recursos se traduce *ipso facto* en una mejora de los resultados educativos, pero sí tiene que evidenciarse la efectiva capacidad de transformar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para que contribuyan a mejorar sustancialmente las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje.

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

En tercer lugar, la Comisión Internacional nos advierte sobre la necesidad de que los gobiernos resistan las “presiones para limitar los gastos en educación en el futuro”, y aclara que “incluso, aunque la proporción del gasto público destinada a la educación permaneciera igual, las recesiones económicas reducirán la base general de recursos públicos”. La protección de la inversión y del gasto educativo no debe

ser vista como una cuestión caprichosa, retórica o corporativa, sino como una ventana de oportunidades para entrar a fondo en el análisis de los impactos que tienen la educación en su conjunto y sus diversos programas para mejorar la calidad de las prestaciones, así como sus retornos sociales, culturales y económicos. No puede implicar *congelar* el análisis de la educación por aferrarse a mantener lo existente, sin preguntarse sobre si lo que se prioriza, se gestiona y se concreta en educación tiene impactos positivos, profundos y duraderos en los aprendizajes.

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

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

En quinto lugar, la Comisión Internacional nos alerta sobre el peligro de que se lleguen a perder “considerables

avances en la expansión de la educación y los esfuerzos por lograr la equidad”. Ciertamente esto requiere determinación y firmeza para mantener flujos de inversión y de gasto en educación por lo menos iguales a los registrados antes de la pandemia, pero también un esfuerzo similar para revisar los recursos destinados a programas que no contribuyen al logro de mayores niveles de inclusión y de equidad, sino que responden en gran medida a inercias y rigideces burocráticas.

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

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

Por otra parte, así como muchos países están revisando

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

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

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

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

En primer lugar, la Comisión Internacional argumenta en torno a la necesidad de un multilateralismo proactivo y fermental que se sustente en el hecho irrefutable de que “biológicamente todos somos ciudadanos de un solo planeta”.

No debiera haber escapatoria ni atajos frente al desafío de entenderse, colaborar y actuar como humanidad en asegurar la sostenibilidad planetaria.

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

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

Asimismo, como destaca la Comisión Internacional, “la comunidad científica mundial está colaborando más allá de las fronteras nacionales a una escala nunca antes vista”. Nuevamente se corrobora que la producción, la discusión y la validación de los conocimientos que sirven al propósito de mejorar la calidad de vida de las comunidades y personas no conoce fronteras ni barreras de la índole que sean. Quizás nos sirva de lección constatar que los sistemas educativos tienen entre manos el desafío de promover la ampliación y la democratización de las oportunidades educativas desde diversidad de espacios y ambientes

de aprendizaje, mancomunados en la idea de promover la educación como bien común global.

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

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

En cuarto lugar, los impactos del COVID-19 ponen en discusión la normalidad a la cual estábamos acostumbrados y, de una forma u otra, asumíamos como dada. Como argumenta la Comisión Internacional, “al confinar a niños y familias enteras en sus hogares, ha resultado evidente cómo las expectativas de género respecto a la crianza de los hijos limitan con frecuencia las oportunidades de las mujeres”. Por un lado, las desigualdades de género se han visibilizado aún más, evidenciando

patrones de reproducción cultural y sociales que cuesta mucho cuestionar y más aún cambiar. Por otro lado, se ha abierto un poco más la discusión acerca del rol de las familias, y en particular de madres y padres, para sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus hijas e hijos, lo que podría desencadenar relaciones más empáticas y complementarias entre comunidades, familias y sistema educativo.

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

La transformación de la educación es esencial para buscar respuestas sólidas y sostenibles frente a la desigualdad. Se trata de afinar la mirada sobre cómo la constelación de factores que hacen a la desigualdad surge de la interacción y yuxtaposición de factores culturales, sociales, económicos, comunitarios y familiares que cuestionan determinismos o monismos explicativos. Precisamente, los impactos del COVID-19 nos permiten ver con mayor claridad cuán relevante resulta la complementariedad entre las políticas familiares, de salud, educativas y las políticas sociales en su conjunto si se procura garantizar igualdad de oportunidades para alumnas y alumnos por igual. Pero al mismo tiempo nos ilustran sobre las disfuncionalidades de propuestas educativas que no forman sustancialmente a las nuevas generaciones para

abordar un mundo de cambios acelerados, de incertidumbre sistémica y de crisis recurrentes.

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

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

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

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

La primera idea se refiere al “fortalecimiento del compromiso público en favor de la educación como un bien común”. Un compromiso de estas características, inspirado en apreciar y concertar los valores de inclusión, solidaridad, progreso individual y colectivo, supone el involucramiento de diversidad de actores de dentro y fuera del sistema 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, la implicación de instituciones y actores que reflejen el crisol de afiliaciones y tradiciones que anidan en la sociedad, a efectos de fortalecer la libre expresión de la diversidad de capacidades y talentos en un marco de reafirmación y apego a valores universales. Si las sociedades reniegan de sus diversidades, difícilmente se pueda forjar y sustentar la educación como bien común global.

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

La tercera idea se sustenta en la convicción de que los educadores son los principales tomadores de decisión de los sistemas educativos en cualquiera de los modos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se desarrollen. La valorización de los educadores en su condición de generadores y gestores de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos nos reafirma, como arguye la Comisión Internacional, en que “la verdadera capacidad de respuesta e innovación reside en la iniciativa de los educadores que, junto con los padres y las comunidades, han encontrado en muchos casos soluciones ingeniosas y apropiadas al contexto”. Quizás estas aperturas que han ido emergiendo desde las comunidades educativas

constituyan una ventana de oportunidades para ayudar a sostener y sustanciar la transformación de la educación y de los sistemas educativos con una mirada aperturista e inclusiva hacia la sociedad en su conjunto.

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

La quinta idea pone en el tapete la necesidad de “proteger y transformar la escuela como un espacio-tiempo independiente, específico y diferente del hogar y otros espacios de aprendizaje, en el que se producen tanto un crecimiento y una profundización del entendimiento social como una adquisición de aptitudes, competencias y conocimientos”. La escuela es un instrumento insustituible de integración cultural, social y ciudadana, ya que es la entrada principal a las competencias y a los saberes que contribuyen a que las generaciones más jóvenes tengan oportunidades efectivas

de desarrollo colectivo e individual. La valorización de la escuela implica mucho más que reconocer y apreciar que la presencialidad es indispensable para garantizar el derecho a la educación y a los aprendizajes. Más aún, esta puede fortalecerse en un marco de repienso y de complementariedad con la virtualidad, teniendo por principal objetivo ampliar y democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje.

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

La séptima idea abre la discusión sobre los contenidos educativos como un eje fundamental de toda propuesta de transformación educativa. La Comisión Internacional resalta la importancia de la educación para provocar y desarrollar en los alumnos el pensamiento autónomo e interpelante que les permita procesar, evaluar y tomar posición sobre las

informaciones de naturaleza e intenciones muy variadas que reciben a ritmos vertiginosos. Más aún, el documento señala que la proliferación de “información errónea y noticias falsas” puede resultar “fatal para la vida social y la comprensión humana, pero también está literalmente destruyendo vidas”. El manejo solvente y responsable de las evidencias que surgen de la triangulación de enfoques, datos y análisis es fundamental para que las personas puedan liderar su propia vida sin que sus creencias, opiniones y conductas sean manipuladas con la ayuda “humana” de la inteligencia artificial a efectos de direccionar, controlar y comercializar lo que forjamos, hacemos y explicitamos en nuestra cotidianidad.

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

La novena idea versa sobre la necesidad de reinventar un multilateralismo proactivo y fermental que se sustente en el hecho irrefutable de que “biológicamente todos somos ciudadanos de un solo planeta”. No debiera haber escapatoria ni atajos frente al desafío de entenderse, colaborar y actuar como humanidad para asegurar la sostenibilidad planetaria. Particularmente el currículo y la pedagogía —esto es, el para

qué, el qué, el cómo, el cuándo y el dónde educar, aprender y evaluar— están siendo crecientemente valorizados como elementos prioritarios para reimaginar la educación de cara a un mundo mejor, sostenible y justo. Dejar congeladas o tangencialmente abordadas las discusiones sobre los contenidos educativos no solo vuelve a la educación crecientemente irrelevante y penaliza en mayor medida a los alumnos más vulnerables, sino que también dejaría a las generaciones más jóvenes privadas de marcos de referencia y de instrumentos para liderar su propia vida en el futuro.

Capítulo VII

Sobre temas candentes en educación

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

1. Sobre alumnas y alumnos

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

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

En efecto, la pandemia acelera la toma de conciencia sobre la perentoriedad de una agenda de transformación y, en particular, coloca al sistema educativo de cara a asumir responsabilidad en sus propias disfuncionalidades. Algunas de ellas refieren, por ejemplo, a la *disfuncionalidad curricular*. Esto se da cuando el sistema implementa propuestas educativas sin

promover que los alumnos puedan tomar decisiones sobre las áreas de aprendizaje, las disciplinas y los temas que les interesa estudiar, o sin considerar y recoger evidencias sobre cómo se sienten frente a lo que se les propone —lo que se conoce comúnmente como el currículo vivenciado por los alumnos (Opertti, 2021)—. Por su parte, la *disfuncionalidad pedagógica* se presenta cuando se priorizan enfoques educativos sobre cómo enseñar y aprender sin tomar debida cuenta de las necesidades y expectativas de los alumnos, y la *disfuncionalidad en la evaluación* tiene lugar cuando se priorizan los exámenes como instancia definitoria del desempeño, sin considerar la evaluación como oportunidad de aprendizaje e indicador de la progresión no lineal de los alumnos hacia los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo.

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

Una de las maneras posibles de conectar con la persona alumno es posicionar el aprendizaje socioemocional como tema transversal a toda propuesta educativa. Por un lado, reconocer que las emociones y las cogniciones son inseparables (Dehane, 2018) e impactan en las oportunidades, los

procesos y los resultados de los aprendizajes. Por otro lado, reparar en el hecho de que las relaciones entre educadores y alumnos tienen un sustrato socioemocional y que de manera constante nutren sus valoraciones, representaciones, actitudes y conductas, así como sus retroalimentaciones.

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

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

Como señala Stanislas Dehane (2018), las ciencias cognitivas han permitido identificar los cuatro pilares de los aprendizajes: a) la atención y la intensificación de la información sobre aquello en lo que se concentra el alumno; b) su involucramiento activo, que puede entenderse como curiosidad y que incita al cerebro a evaluar nuevas hipótesis con soltura; c) la devolución de información por el educador y el trabajo sobre los errores como oportunidades para contrastar las elaboraciones de los alumnos con la realidad y poder afinarlas, y d) la consolidación de los saberes, que automatiza y fluidifica lo que se ha aprendido, principalmente a través

del sueño. Entender qué procesos están asociados a cada uno de estos factores es fundamental. Por ejemplo, una de las claves de consolidación de saberes es la repetición, para lo cual es esencial en las clases trabajar la memorización como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje complementaria de otras, por cierto. También es necesario recordar que el hipocampo cerebral —órgano implicado en la memorización— está fuertemente activo durante el sueño.

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

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

Esto implicaría contar con propuestas educativas que promuevan un conjunto variado de experiencias de aprendizaje vinculadas a múltiples áreas de saber, a fin de que cada alumno pueda tener oportunidades y espacios de exploración y experimentación que respondan a sus intereses. Asimismo, la exposición a diversidad de aprendizajes, sin catalogarlos como

duros o blandos ni fundamentales o accesorios, está más a tono con los desafíos que enfrentan los alumnos al tener que conectar diferentes piezas de conocimiento y habilidades para desempeñarse competentemente en diversos órdenes de la vida.

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

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

Ciertamente, aprendizajes que se entienden como fundamentales no se han iniciado, o se han discontinuado, o no se han completado, pero no se puede suponer que todo se ha *perdido* durante la pandemia. Como señala Stephen Merrill (2021), un foco excesivo en la “pérdida de aprendizajes” puede constituir un error histórico. Esto implicaría dejar de lado o congeladas en el tiempo las voluntades y las competencias

de los alumnos en orden a desarrollar una serie de estrategias frente a la adversidad, así como de anticuerpos sociales, emocionales y cognitivos ante posibles futuras pandemias o crisis, que son activos perdurables. Resulta lógico suponer, y de hecho se verifica, que los alumnos pueden desarrollar una serie de conocimientos y competencias durante la pandemia —por ejemplo, una mayor autonomía de pensamiento y de acción, así como mayor capacidad de aprendizaje independiente— y, a la vez, experimentar renovadas formas de comunicarse y de entenderse, así como de cimentar confianza con sus familias, pares y educadores.

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

2. Sobre el rol y las competencias de los educadores

La evidencia comparada mundial nos indica con claridad que los sistemas educativos más efectivos son aquellos que logran gestionar sus diversos componentes para que los educadores, entendidos y jerarquizados como profesionales, puedan tomar las mejores decisiones para que los alumnos efectivamente aprendan (Opertti, 2019). Se concibe al educador como el principal tomador de decisiones del sistema educativo en el aula. Veamos algunos aspectos de lo que esto implica.

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

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

Los tres roles mencionados nos permiten advertir el carácter altamente versátil del rol docente, así como el desafío de articular diversidad de atributos para que

efectivamente impacten de forma positiva en los alumnos y en sus procesos de aprendizaje. También esto nos indica la necesidad de que el sistema educativo alinee la formación y el desarrollo profesional docente con el objetivo de formar docentes versátiles, capaces de estimular y fortalecer los aprendizajes de todos los alumnos.

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

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

Por ejemplo, otra iniciativa a escala internacional es el esquema de competencias propuesto por la Fundación Siglo 22 (2020), que vincula el rol del educador a la integración y a

las sinergias entre planificar y actuar, teniendo en cuenta el centro educativo y los entornos, así como su bienestar profesional. Claramente, componentes individuales y colectivos, de intersección entre la persona, la profesión, el sistema educativo y la sociedad en su conjunto, están implicados en lograr un desempeño docente competente.

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

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

El segundo bloque comprende lo que podrían denominarse *competencias transversales al ejercicio docente*, que están asociadas a la investigación sobre las prácticas como fuente de reflexión y de acción individual y colectiva, al manejo solvente de plataformas digitales y a la producción

de recursos de enseñanza y de aprendizaje que sirvan de sostén a modos híbridos de enseñar, aprender y evaluar. Esto implicaría jerarquizar el rol del educador como elaborador, discutiador y diseminador de recursos educativos, así como generador de evidencia sobre la efectividad de sus prácticas.

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

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

En resumen, los sistemas educativos tendrían que fortalecerse en su capacidad de generar condiciones y procesos para que los educadores puedan tomar las decisiones más fundadas y pertinentes sobre las necesidades y las oportunidades de aprendizaje de cada alumno. Por un lado, esto implica fortalecer el rol versátil del educador en

su condición de referente y orientador del alumno, facilitador de sus procesos de aprendizaje, gestor de ambientes de aprendizaje estimulantes y sostén de una educación personalizada. Por otro lado, se requiere que la formación y el desarrollo profesional docente, así como la progresión en la carrera docente, se sustente en un conjunto interconectado de competencias personales, interpersonales, profesionales y de gestión que los educadores tendrían que desarrollar y evidenciar en sus prácticas, apoyados por el sistema educativo en su conjunto.

3. Sobre el desarrollo profesional de los educadores

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

A la luz de una perspectiva de educación comparada internacional, se ha podido identificar una serie de factores claves que dan cuenta de una asociación positiva entre el desarrollo profesional de los educadores, las prácticas docentes y los resultados de los aprendizajes de los alumnos. En efecto, los especialistas en educación Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017) identifican siete atributos que dan cuenta de lo que entienden por un desarrollo profesional potente, esto es,

experiencias de aprendizaje estructuradas que contribuyen a generar cambios significativos en las prácticas docentes, así como mejoras en los resultados. Estos son:

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

Asimismo, las investigaciones realizadas por los especialistas Reimers y Connie (2018) extraen una serie de conclusiones sobre los programas de desarrollo profesional que van en la línea de lo que señalan Darling-Hammond, Hylér y Gardner (2017): que dichos programas no solo deben promover que el educador reflexione y pueda reevaluar sus prácticas,

sino también involucrar a las comunidades educativas en su conjunto. Reimers y Connie mencionan, entre otras, cuatro características de programas de desarrollo profesional exitosos en el mundo, a saber:

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

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

Los docentes enfrentan múltiples desafíos, vinculados —de un modo u otro— con los cambios generales de la sociedad mundial, caracterizados por una expansión del conocimiento y de las tecnologías, una multiplicación y aceleración de las comunicaciones en todos los niveles

de la vida social (fundamentalmente por vía de los medios de masas y las redes electrónicas) y una transformación profunda en los modos de vida, las estructuras familiares y las relaciones entre generaciones. Estos cambios están erosionando los fundamentos que ordenaron la profesión docente durante más de un siglo: el ejercicio profesional centrado en la aplicación de pautas operativas uniformes, ordenado en función de una selección segmentada de un cuerpo de conocimientos más o menos fijo y un control jerárquico fuerte de las relaciones pedagógicas. (INEED, 2014: 147)

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Ocho claves sobre los modos híbridos en educación

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

En primer lugar, los modos híbridos combinan e integran presencialidad y virtualidad con el objetivo de ensanchar, democratizar y sostener las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos atendiendo de manera personalizada sus expectativas y necesidades. Esto implica encontrar las maneras más efectivas de saber sopesar y usar presencialidad y virtualidad para que cada alumno, cualesquiera sean sus circunstancias, contextos, capacidades y preferencias, pueda desarrollar todo su potencial de aprendizaje.

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

En segundo lugar, los modos híbridos son, en un sentido, plurales; esto es, no implican un modelo único de organización ni de funcionamiento para todos los centros educativos. Suponen, sí, orientar, compartir y dar seguimiento, desde los niveles centrales del sistema educativo, a un conjunto articulado y robusto de competencias y saberes que explicitan el para qué y en qué educar, que es común y vinculante para todos los centros educativos. Se empieza por tener claridad de ideas, propósitos, rúters y procesos sobre los contenidos en que van a ser formadas las nuevas generaciones.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Sobre política, educación y tecnologías

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Sobre las inteligencias en educación (1)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Sobre las inteligencias en educación (2)

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

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

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

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

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

van en la línea de cómo el trabajo conjunto de alumnos en la resolución de problemas es una manera efectiva de fortalecer los resultados de los aprendizajes (UNESCO, 2021a).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8. Sobre lo que aprenden los alumnos importa

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

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

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

Asimismo, el informe destaca que, en los países y las jurisdicciones de la OECD que participaron en el estudio, las competencias cognitivas vinculadas, por ejemplo, a pensamiento crítico tienen mayor presencia en el currículo que aquellas referidas a aspectos socioemocionales como el respeto y la confianza, lo cual evidencia la necesidad de reforzar su comprensión como

inseparables. Todavía sigue teniendo fuerza la idea de escalar las competencias y los conocimientos en más o menos “esenciales”, o más o menos “duras” o “blandas”, lo que, en definitiva, fortalece una visión parcializada de la persona en su condición de alumno.

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

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

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

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

Sin entrar en los detalles del compás del aprendizaje propuesto por la OECD, importa remarcar que este pone el acento en las competencias, es decir, en la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a cada alumno forjar el bienestar en los planos individual, societal

y ambiental, que van de la mano (OECD, 2019). Se trata de alimentar una concepción integral del bienestar que es personal y colectiva a la vez, y no puede ser una u otra, en el marco de reafirmar referencias universales, transversales a diversidad de culturas y afiliaciones, tales como inclusión y sostenibilidad.

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

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

En quinto y último lugar, el reporte de la OECD señala la necesidad de empoderar a los educadores para que se apropien de las transformaciones. Ciertamente, esto implica reacomodar roles y responsabilidades, así como interpelar modos verticales de gobernanza y de funcionamiento de las instituciones educativas en sus mandos y relaciones.

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

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

9. El currículo importa

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

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

La propuesta curricular tiene que ser clara, profunda y sucinta al compartir lo que se debe enseñar, aprender y evaluar. No obstante, debe tener la flexibilidad necesaria para empoderar al centro educativo para codesarrollar el currículo y, fundamentalmente, definir cómo transformar los objetivos y contenidos educativos en prácticas eficaces de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En efecto, el currículo desgrana las visiones sociales del mundo en una serie de conceptos,

procesos y acciones para facilitar a cada estudiante una oportunidad efectiva y personalizada de aprender. Asimismo, orienta, alinea y añade valor y coherencia a los planes y programas de estudio, así como establece una relación jerárquica y vinculante con ellos (Jonnaert, Depover & Malu, 2020; Jonnaert et al., 2021).

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

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

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

La cuarta categoría alude a la percepción de sobrecarga curricular por educadores y alumnos, lo que se conoce generalmente como el *currículo experimentado*. La sobrecarga puede reflejar una constelación de factores relacionados con el número de temas y los tiempos asignados para su desarrollo, la periodicidad de las evaluaciones, el tamaño de los documentos curriculares y/o la falta de preparación para desarrollar procesos de transformación. El abordaje de la dimensión vivencial del currículo nos puede dar pistas necesarias para entender los desfases entre la prescripción curricular y los resultados educativos.

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

En tercer lugar, la revisión curricular propuesta a partir de las cuatro categorías mencionadas pone en el tapete la necesidad de dar un giro significativo en el punto de partida de los procesos de transformación curricular. En vez de empezar por discutir planes y programas de estudio, la OECD sugiere que el bienestar integral de alumnos y educadores sea el punto de partida de los procesos de diseño y desarrollo curricular. El bienestar se concibe en relación con una concepción exigente de la educación, que contribuya decididamente a formar en las competencias y los conocimientos que las nuevas generaciones requieren para protagonizar su vida ejerciendo su autonomía de pensamiento y de acción

en empatía con los demás. Asimismo, y de manera complementaria, el bienestar de los educadores implica sentirse apreciados, respaldados y estimulados para desempeñarse, tal cual señala la OECD, como diseñadores, cocreadores y facilitadores del currículo.

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

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

La OECD señala con claridad que los países deben percatarse de que más tiempo de aprendizaje no lleva necesariamente a mejores resultados educativos; menos aún teniendo en cuenta que las oportunidades y los tiempos de instrucción se amplían y se diversifican conforme se adoptan modos educativos híbridos, en los que se integran y complementan las formaciones presenciales y a distancia en el marco de lo que se entiende como esencial del currículo. Se reafirma la idea de que un currículo potente implica procesar, tomar y asumir decisiones y responsabilidades acerca de los ejes temáticos en

torno a los cuales girará la formación de las nuevas generaciones, evitando las tentaciones de *shopping list* para dejar al todo el mundo satisfecho y con su “tajada”.

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

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

También la OECD alude a otras estrategias que van en la misma dirección de sustanciar el currículo a partir de los aprendizajes. Entre otras, la posibilidad de organizarlo en torno a entendimientos conceptuales o grandes ideas que dan contexto, sentido y relevancia a las diversas áreas y experiencias de aprendizaje que lo conforman. Asimismo, la unicidad curricular en torno a ideas y conceptos se refleja en progresiones más compactas y fluidas de los aprendizajes entre los niveles, lo que garantiza coherencia y continuidad en las maneras de abordar los temas, así como de enseñarlos.

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

10. Sobre la inclusión en educación

La discusión en torno a la inclusión adquiere un renovado impulso a la luz de los desafíos que plantea la transformación de la educación y del sistema educativo en la era pospandemia. Ciertamente, las implicancias y consecuencias del COVID-19 revelan la multidimensionalidad, la crudeza y la permanencia

de situaciones de vulnerabilidad, ante las cuales los sistemas educativos necesitan profundizar en el concepto, los contenidos y los alcances de la inclusión con una visión de conjunto.

Precisamente para repensar la inclusión en educación, el 22 de junio pasado la sede central de la UNESCO, la Universidad de Manchester y la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE-UNESCO) organizaron el webinar “Garantizar la enseñanza y el aprendizaje inclusivos para la recuperación educativa: Formas prácticas de avanzar”, con el objetivo de centrarse en “lo que se debe hacer para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de una manera inclusiva y en las contribuciones del personal docente a medida que las escuelas reabren” (UNESCO, 2021b). El debate se centra en cómo los educadores pueden ser empoderados, formados, apreciados y apoyados para incluir efectiva y genuinamente a cada alumno.

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

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

Los educadores de los seis países mencionados inventaron las cuestiones esenciales que nos deben importar para avanzar hacia mayores niveles de inclusión. Por un lado, se hizo mención a los alumnos, a los educadores, a las comunidades, a las familias y a los centros educativos; por otro, a la colaboración, la creatividad, la contextualización y las redes/comunidades de práctica. Por cierto, sigue siendo un desafío central cómo se conectan estas preocupaciones bajo una visión sistémica que tenga sentido y relevancia.

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

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

La primera reafirma que la inclusión implica la personalización de la educación para atender precisamente a las múltiples caras de la diversidad, que es a la vez individual,

cultural, social e identitaria, entre otras dimensiones fundamentales. La personalización de la educación no implica el aislamiento del alumno de los espacios colectivos de aprendizaje, sino reconocer sus expectativas y necesidades específicas de aprendizaje, que pueden apuntalarse en los espacios presenciales y virtuales del aula mediante un repertorio de actividades individuales y grupales sincrónicas y asincrónicas. Asimismo, la personalización se inscribe en objetivos universales de formación para todos los alumnos, que son precisamente garantía de una educación sustentada en igualdad de sentido y proyección y que fortalecen su entendimiento como bien común.

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

La tercera de las ideas fuerza se relaciona con la apropiación de la tecnología como recurso comunitario que permite, por un lado, conectar sensibilidades, ideas, temas, áreas de aprendizaje y disciplinas, y, por otro, fortalecer los lazos entre alumnos, educadores, familias y comunidades, mancomunados para democratizar y facilitar oportuni-

des y procesos de aprendizaje. El enfoque comunitario de la tecnología es un fuerte disparador para repensar los modos y las estrategias educativos desde centros con vocación de diálogo y de apertura a la sociedad, y, asimismo, considerar la diversidad de recursos tecnológicos que tienen sentido y aceptación en cada contexto. La inclusión no solo supone el acceso indiferenciado a recursos tecnológicos, sino esencialmente encauzar las tecnologías en la dirección de promover las competencias de alumnos y educadores para que las usen de un modo proactivo, ingenioso y disruptivo, atendiendo a las especificidades de cada contexto.

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

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

Por ejemplo, el Partenariado por el Aprendizaje, enmarcado en la estrategia de recuperación educativa del distrito del Gran Manchester (Inglaterra; GMLP, 2021), implementa una estrategia colaborativa entre centros educativos basada en tres componentes: a) se forman tríos de escuelas entendidas como aprendices en la acción, que atienden poblaciones similares y que se localizan en diferentes zonas; b) cada trío comparte experiencias e ideas en línea sobre cómo mejorar la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos, y c) los resúmenes de prometedoras prácticas que emergen de los tríos son compartidos con otras escuelas por medio de encuentros presenciales y en línea.

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

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

Las seis ideas fuerza esbozadas —inclusión como personalización, un currículo inclusivo empático y participativo, la tecnología como recurso comunitario, los aprendizajes entre

pares, la movilización horizontal del conocimiento y de las ideas, y la visualización de los centros educativos como espacios de formación a lo largo de toda la vida— surgen de educadores que reflexionan sobre sus prácticas y aportan evidencia de cómo se puede avanzar en inclusión. La interrogante queda planteada en torno a cómo los sistemas educativos se abren a estimular, documentar, compartir y escalar las iniciativas que se generan desde un abajo inquieto y propositivo.

11. Sobre la función inspectiva en el sistema educativo

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

Uno de los componentes fundamentales que hacen a la calidad y al impacto del trabajo de cada centro educativo radica en cómo el sistema educativo lo orienta para que amplíe y mejore de manera continua las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje de cada alumno en los diversos espacios y ambientes de aprendizaje —presenciales, a distancia

o crecientemente híbridos—. En particular, el rol que cumplen mandos medios altos del sistema educativo, tales como inspectores, supervisores o asesores pedagógicos, es clave para que dicha orientación se cristalice y tenga un impacto relevante y sostenido. Veamos algunos de los aspectos que entendemos como fundamentales para fortalecer la función inspectiva desde una perspectiva comparada internacional.

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

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

Este conjunto de temas pauta la relevancia de la inspección como punto de intersección y de articulación entre diversos niveles de responsabilidad y actuación que tienen como foco al alumno a partir de la consideración en conjunto de la institución educativa, así como las prácticas curriculares, pedagógicas y docentes. Por ejemplo, en Escocia, la inspección y la escuela trabajan conjuntamente en la evaluación, con base en una serie de criterios comunicados de manera abierta y transparente a diversidad de instituciones y actores —los denominados *stakeholders*— antes de que la evaluación se lleve a cabo. Lo mismo sucede en Francia.

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

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

La toma de conciencia sobre situaciones como las de Inglaterra motiva un repienso del rol inspectivo, en el que se busca congeniar valores centrales, como el bienestar de los estudiantes, la *accountability* y la transparencia. No se trata de sustituir una función de evaluación por otra de orientación y acompañamiento, sino de ampliar el marco de referencia para que ambos tipos de funciones se retroalimenten y potencien sus radios de acción e impactos.

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

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

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

En segundo lugar, la inspección se asienta en una cultura profesional colegiada que promueve la capacidad de escucha, el diálogo franco y el intercambio productivo con los diversos actores del centro educativo, así como genera espacios

y oportunidades para aprender unos de otros e implementar agendas compartidas y apropiadas para profundizar y mejorar las propuestas educativas. Una praxis profesional, reconocida, jerarquizada, apuntalada y evaluada sustenta el trabajo inspectivo. Por ejemplo, la promoción del trabajo de inspectores en comunidades de práctica a través de las cuales producen, comparten y discuten sobre sus experiencias puede potenciar una cultura de colaboración entre pares con efectos altamente positivos.

En tercer lugar, el rol y la función de la inspección se encuadran y se alinean con las orientaciones, los objetivos, las metas, las estrategias y los instrumentos de la política educativa vigente. El propósito de la inspección es orientar, evaluar y evidenciar avances, cuellos de botella y desafíos pendientes a la luz de una visión sistémica e integral de la calidad de la educación, que es compartida por el sistema educativo en su conjunto y es el punto de referencia para orientar, supervisar y evaluar al centro. Por visión sistémica entendemos identificar, establecer sinergias e integrar multiplicidad de condiciones, insumos y procesos educativos que tienen como foco apuntalar, concretar y evidenciar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos por igual.

En cuarto lugar, complementariamente a la función inspectiva —orientación, supervisión y evaluación—, se promueve la autoevaluación de los centros educativos, liderada por los directores, que involucra al equipo de dirección, los docentes y demás personal del centro educativo, alumnos, familias y comunidades. La autoevaluación se sustenta en un proceso de reflexión y de construcción colectiva sobre el mejoramiento de la propuesta educativa y sus resultados; involucra al centro educativo en su conjunto y es, asimismo, referenciada por la visión y los marcos educativos nacionales. Por ejemplo, en Escocia (2015), tres preguntas orientan la

autoevaluación de centro educativo, a saber: ¿cómo estamos haciendo?, ¿cómo podemos conocer? y ¿qué es lo que vamos a hacer ahora?

Cabe enfatizar que la inspección externa y la autoevaluación van de la mano, mancomunados en el objetivo de mejorar la calidad de la educación y enmarcados en una visión compartida sobre los para qué y en qué educar y aprender, y cómo hacerlo. La unicidad y la robustez del sistema educativo en sus propósitos y estrategias es garante del funcionamiento efectivo de un modelo comprensivo de evaluación.

Por último, la supervisión y la autoevaluación del centro educativo requieren un sistema integrado de información que produzca, triangule y disemine fuentes de información y evidencias para abrigar una visión de conjunto, pero, asimismo, desagregada por las diversas dimensiones que hacen a la calidad de la propuesta educativa en su desarrollo y resultados.

Resulta primordial que una unidad dentro del sistema educativo sea el pivote que oriente, regule y dé seguimiento al sistema de información que nutre la supervisión y la autoevaluación. En el marco de un sistema educativo que rinde cuenta de sus iniciativas y actuaciones a la ciudadanía y a la sociedad en su conjunto, la calidad de la información que se produce, transparenta, difunde y discute con diversos *stakeholders* resulta clave.

Entendemos que la transformación de la educación tendría que sustentarse en una mirada sistémica, punzante, futurística y componedora para contribuir efectivamente a cimentar una sociedad genuina en oportunidades.

Capítulo VIII

Sobre la transformación de la educación en Uruguay

1. El legado del profesor Rama de cara a forjar el porvenir

Una de las características salientes de los visionarios es su capacidad de imaginar y forjar el porvenir. El profesor Germán Rama lo fue por excelencia, ya que tuvo el coraje, la determinación, las ideas y la capacidad de concretar ideales y aspiraciones que ligaban la impronta social que ha caracterizado al Uruguay como sociedad de oportunidades con la tentativa de desarrollar imaginarios de sociedad y educativos inclusivos que se anticipaban a las necesidades del futuro. Su extensa y destacada trayectoria como académico e investigador, así como de prestigioso funcionario internacional y nacional de alto rango, dan cuenta de su doble condición de lúcido y provocador analista y de inquieto generador e implementador de iniciativas de alto voltaje. Rama nos ha recordado siempre el valor que tienen las ideas para que una sociedad se dé generosamente la oportunidad de progresar.

Sin hacer mediamente justicia a la trayectoria y obra del profesor Germán Rama, nos centraremos en destacar cinco aspectos implicados en su condición de artífice y gestor de política pública enmarcadas en las tradiciones socialdemócratas y de Estado garante que singularizan al Uruguay desde hace largo tiempo.

En primer lugar, por lo menos tres atributos explican en buena medida que el proceso de reforma integral liderado por Rama sea visto como el más robusto y profundo que ha tenido el país desde el retorno a la democracia en 1985 (Opertti, 2005). Estos atributos podrían resumirse en:

1. Un conjunto articulado de ideas fuerza de cambio sustentadas en una mirada de educación comparada, abierta al mundo y fundada en las evidencias de los informes realizados en el marco de los acuerdos de cooperación entre

ANEP y CEPAL, acerca de los perfiles sociales e institucionales y de los niveles de aprendizaje alcanzados en la enseñanza primaria, el ciclo básico y el bachillerato (ANEP, CEPAL, 1990; 1991; 1992; 1994). Cabe destacar que el CODICEN que precedió a Rama, dirigido por el doctor Juan Gabito Zóboli, alentó este tipo de estudios señalando que aportan “una información imprescindible sobre los logros y los problemas de la educación” (Opertti, 2005). Es un buen ejemplo de política de Estado orientada a promover y dar continuidad a estudios y evaluaciones que posteriormente se consolidaron con la participación de Uruguay en las evaluaciones PISA desde 2003 en adelante y de manera ininterrumpida bajo administraciones de gobierno de signo político distinto (véase el capítulo III, “Echar luz sobre PISA”).

2. La capacidad de convocar y formar rápidamente equipos profesionales sólidos y plurales en su composición político-ideológica, los cuales, imbuidos de un genuino espíritu de cambio y de adhesión a la idea de un Estado garante y facilitador de oportunidades educativas para todos por igual, contribuyeron a liderar y gestionar el cambio en los diferentes niveles y estamentos del sistema educativo. Rama hizo honor al precepto de que importa mucho más saber hacia dónde uno va, en propósitos y rúters, que de dónde viene. No indagaba sobre el color político del personal que reclutaba o que ya figuraba antes de su gestión en los cuadros de la administración, sino que tenía en cuenta su compromiso, su excelencia y su capacidad de contribuir al cambio. Formó parte de una tríada que congeniaba legitimidad política, solvencia profesional y reconocimiento docente, integrada por el doctor Claudio Williman, referente del Partido Nacional con destacada trayectoria universitaria en cargos docentes, y la profesora Carmen Tor-

naría, de extracción de izquierda, con extensa trayectoria docente y de activa participación en las Asambleas Técnico-Docentes (ATD).

3. El respaldo político sostenido y sin fisuras del expresidente Julio María Sanguinetti (períodos de gobierno 1985-1990 y 1995-2000) a la concepción y la gestión del cambio impulsado por Rama, que entendió la reforma educativa como la reivindicación del Estado benefactor (Opertti, 1997). Asimismo, cabe destacar que el respaldo a la reforma fue en extremo amplio, ejemplificado por el hecho de que la venia de designación de Rama como director nacional de Educación Pública (ANEP) tuvo 28 votos en 31 (todos los senadores de los Partidos Colorado, Nacional y el Nuevo Espacio, así como siete de los nueve senadores del Frente Amplio). Por otra parte, es de resaltar que, en su condición de candidatos a la presidencia en la elección nacional de 1994, el doctor Julio María Sanguinetti (Partido Colorado) y el doctor Alberto Volonté (Partido Nacional) manifestaron la voluntad de designar al profesor Rama como director nacional de Educación Pública (ANEP).

En segundo lugar, los avances registrados bajo la administración Rama evidenciaron que es posible armonizar equidad social y calidad de la educación en la ideación y concreción de las políticas públicas. Algunos ejemplos destacables son:

- la universalización de la educación inicial en las edades de cuatro y cinco años (se pasó de una matrícula de 46.618 en 1995 a 87.607 en el 2000), con una fuerte incidencia en los quintiles de más bajos ingresos;
- la universalización del acceso a la educación media a través de la diversificación de la oferta y con soporte en una reforma curricular y pedagógica, así como ampliando su

extensión a todo el país (por ejemplo, escuelas rurales que incorporaron los grados 7 al 9 y que obtuvieron en general resultados en retención y adquisición de aprendizajes por demás promisorios);

- la creación de seis Centros Regionales de Profesores (CERP), sustentados en una educación de tiempo completo de avanzada y con un sistema de becas de soporte, que ampliaron las oportunidades de estudiar para jóvenes del interior del país y contribuyeron a profesionalizar la formación docente;
- la aceleración de la puesta en marcha del modelo de escuela de tiempo completo basado en un enfoque socio-pedagógico que valoriza la educación como política ciudadana, social y comunitaria;
- la implementación de los bachilleratos tecnológicos en la esfera de la educación técnica, orientados a fortalecer la excelencia de los recursos humanos vinculados al agro, la industria y los servicios, y con una mirada en las necesidades de desarrollo del país;
- nuevas formas de organizar y jerarquizar los conocimientos principalmente a nivel de la educación media (Ciclo Básico) con el objetivo que los alumnos tengan una visión más de conjunto y actualizada del mundo, así como de sus oportunidades de desarrollo individual y colectivo; y
- mejoras significativas en los niveles de aprendizaje principalmente en lengua materna y en matemática entre las escuelas de contexto crítico (ANEP-CODICEN, MECAEP, 2002; ANEP-CODICEN, MEMFOD, 2003; ANEP, 2000; Opertti, 2005).

En tercer lugar, Rama tenía claro que la reforma educativa debía extenderse más allá de su administración, por lo que generó las condiciones requeridas para su sostenibilidad y expansión. Algunas de las principales políticas y programas educativos que impulsó se mantuvieron hasta

hoy, tales como la universalización de la educación inicial y la expansión de las escuelas de tiempo completo. Otras fueron desnaturalizadas en sus propósitos y alcances; es el caso de los CERP, así como la concentración de cargos y horas docentes en los centros educativos. Más allá de estas situaciones en las que primaron el *no hacer olas* o lo *políticamente correcto*, una de las principales lecciones aprendidas radica en que un proceso reformista no puede estar solamente respaldado en un liderazgo, por más fuerte y convincente que este sea. Se requiere elencos confiables y comprometidos que renueven y consoliden el impulso reformista inicial, así como también ser receptivo a continuidades y cambios desde una perspectiva de progreso.

También devela las debilidades del sistema político, y de gobiernos sucesivos de diferente signo, en cuanto a no agendar con suficiente claridad y robustez a la educación como política pública de largo aliento. Quizás también a Rama lo absorbió su deseo de dejar todo planificado y *atado*, sin acaso reparar lo suficiente en que, para esto finalmente ocurra, se requieren tanto liderazgos convincentes y visionarios, como aquel del que hizo gala, como procesos aceptados, inclusivos y componedores, que constituyeron una de sus asignaturas pendientes más significativas.

Se le demandó a Rama —y con razón, creo— mayor flexibilidad y capacidad de escucha, para abrirse a otras posturas y dialogar más abiertamente con diversidad de instituciones y actores, incluidos los alumnos como sujetos activos de aprendizaje, así como con las representaciones docentes y gremiales. Sin embargo, Rama incorporó gente de los más variados *pelos* en el equipo de gobierno y en la gestión de la educación, y convocó a actores e instituciones de dentro y fuera del sistema educativo para fortalecer, por ejemplo, las relaciones entre la educación, la tecnología y el mundo productivo. Su incesante trajinar fue fiel reflejo de

las complejidades y contradicciones que animan los procesos de cambio y, en particular, a quienes los lideran.

Asimismo, no olvidemos que Rama fue combatido a derecha y a izquierda, y muchas veces fue blanco de comentarios injustos y de descalificaciones impropias. Quizás el mayor agravio a su persona y a lo que representaba como estandarte del Estado social fue hablar de “reforma ramera”, “neoliberal” o “privatista”. La vocación de hombre de Estado de Rama era una de sus notas salientes.

En cuarto lugar, cabe una apreciación más general sobre la sociedad uruguaya y, en especial, sobre cuánto sopesamos efectivamente el compromiso, el talento y la sabiduría que con el tiempo se acumulan como activos país. Mas allá de posturas ideológicas y de banderías políticas, parecería claro que a Rama no se lo consideró a cabalidad como un ciudadano y un educador ilustre, a quien se debía por lo menos consultar a la hora de pensar la educación del presente y el futuro en sucesivas administraciones de gobierno. Su condición de “políticamente incorrecto” lo “proscribió” en cierta medida en democracia, sobre todo a la luz de visiones monolíticas y de pensamiento único, así como de cierta comodidad de algunos jerarcas de turno en cuanto a evitar a los “polémicos” que nos desafían a pensar profundamente e interpelan lo *light* o, si se quiere, lo licuado.

En quinto y último lugar, Rama nos conecta al presente y al futuro de nuestro país, donde ciframos la esperanza de estar en los prolegómenos de un proceso de transformación educativa de similar calibre, en su alcance e impacto, que el que él lideró. Por supuesto que los contextos, las circunstancias, los contenidos, las estrategias, los instrumentos y los recursos son otros, pero sí existe el propósito compartido y el desafío de reimaginarse el Uruguay como una sociedad de oportunidades justas e inclusivas para cada persona, sin importar orígenes y afiliaciones.

La transformación en diferentes tiempos históricos sigue teniendo un rasgo común, que consiste en asumir el reto de fortalecer el Estado garante, protector de los más desamparados y generador de oportunidades, que, en un marco de renovados diálogos y construcciones con la diversidad de credos que anidan en la sociedad, cimente una política pública de largo aliento. No se trata de alimentar el estadocentrismo, sino de abrigar una visión estratégica de país liderada por un Estado garante y estrategia en canal abierto con la sociedad.

Claro está que como país tenemos otros desafíos que debemos asumir en los tiempos de transformación educativa pospandemia, pero el calibre de la respuesta que se les puede dar sigue siendo de igual profundidad y alcance que en tiempos pasados. Quizás la universalización de la educación inicial focalizada en 4 y 5 años, que ideó Rama para fortalecer el bienestar integral del infante, cimentar aprendizajes y contrarrestar la reproducción biológica y social de la pobreza en los hogares, pueda ser reposicionada como una política social integral de infancia de 0 a 6 años, aunando lo público y lo privado, lo formal y lo no formal, lo presencial y lo virtual.

O bien tal vez nos atrevamos a enmarcar la escuela de tiempo completo en una educación básica de 4 a 14 años que contribuya a asegurar la continuidad, la fluidez y la completitud de los aprendizajes entre niveles. O bien valoricemos los bachilleratos tecnológicos como uno de los soportes de una educación de adolescentes y jóvenes donde se integran conocimientos y competencias de la educación secundaria y técnico-profesional para abordar múltiples desafíos individuales y colectivos en un mundo permeado por cambios disruptivos.

En resumidas cuentas, el legado de Rama es una referencia ineludible y un fuerte llamador a forjar el porvenir sin que nos tiemble el pulso. Es perentorio idear el mañana porque, si no transformamos la educación, dejamos precisamente sin un porvenir venturoso a las generaciones más jóvenes.

2. Educación 2021: transformación

Ciertamente vivimos un período de inflexión de la historia de la humanidad donde no solo se están encarando las adversidades de la coyuntura, sino también reimaginando y cimentando un futuro mejor, justo y sostenible. Es de esperar que los países que tengan mayores grados de determinación, liderazgo y volumen programático para conciliar ambos desafíos estarán en mejores condiciones para enfrentar efectivamente un futuro que nos interpela en todos los órdenes individuales y colectivos de la vida.

Particularmente en educación, se observa a escala mundial una creciente toma de conciencia y primeras acciones para reimaginar la educación como dimensión y eje insoslayable de un futuro cualitativamente distinto del actual (UNESCO, 2020; Operti, 2021). Es interesante constatar que este movimiento incipiente en favor de la transformación de la educación es un asunto universal que involucra a todos los países, incluso a aquellos que registran altos desempeños educativos en diversas áreas del saber entre el conjunto de los alumnos sin mayores brechas sociales y culturales. Más allá de estas valoraciones, se percibe que la educación anterior al COVID-19 estaba, en gran medida, reproduciendo un cuadro de valores, actitudes, competencias y conocimientos que consideran el futuro como una extensión del presente, sin analizarlo en profundidad.

Los países que se aboquen de lleno a repensar la educación para fortalecer imaginarios de sociedad más inclusivos, justos y sostenibles serán los que seguramente estén liderando el mundo en un futuro no tan lejano, en la generación de ideas, conocimientos, emprendimientos y realizaciones para mejores y más equitativas oportunidades de vida. Inversamente, aquellos países que se queden, por así decirlo, atrapados en la respuesta a los

efectos devastadores de la pandemia, sin idear el día después, van a privar seguramente a las nuevas generaciones de un futuro de oportunidades.

El 2021 va a ser indicativo de cuál es el camino que efectivamente adopta el Uruguay respecto a la educación. La transformación como ideal y concepto es una promesa del presente gobierno. En tal sentido, el documento *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*, de la ANEP (2020), esboza una intención de transformación destacable.

La transformación, entendida en un sentido sistémico y holístico, presenta cuatro puntas posibles para su abordaje abierto al debate y al afinamiento de ideas. Huelga decir que en educación no hay soluciones tajantes prescriptivas ni pensamientos únicos. La evidencia mundial comparada muestra la conveniencia de contar con procesos permanentes, en clave de progreso, para generar, experimentar, escalar y evidenciar propuestas asentadas en una visión de conjunto de la educación y de los sistemas educativos.

La primera punta refiere a un necesario y saludable compromiso anterior al COVID-19 donde el conjunto del sistema político, así como un número significativo de instituciones y actores, marcaban la perentoriedad de una transformación de la educación en clave de política pública de largo aliento y que se pudiera plasmar en un acuerdo interpartidario de amplia base. Se planteaba como un ejemplo de esa urgencia que el Uruguay, con los altos niveles de exclusión social y cultural registrados en la educación media, no configura una sociedad viable en términos de cualquier indicador que dé cuenta de justas oportunidades, cercanías sociales y alta calificación de sus recursos humanos (EDUY21, 2018).

Pero cabe también recordar que el cambio fue alimentado por diversas instituciones de la sociedad civil que entienden necesario incidir para que se asuma una agenda de transformación. Precisamente, entre otras, EDUY21, como espacio

plural de debate de ideas y propuestas, vino no solo a interpe-
lar, en un sentido positivo, al sistema político, de posicionar
la educación como tema país, sino que también planteó una
propuesta de cambio educativo integral y profunda plasmada
en el documento *Libro abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo
educativo* (EDUY21, 2018), presentado en un colmado Salón de
los Pasos Perdidos el 16 de mayo del 2018.

Los planteamientos de EDUY21 fueron recibidos con entu-
siasmo y expectativa por diversidad de actores e instituciones;
más aún, se destacó la manera de gestar una propuesta que,
sustentada en un crisol de afiliaciones, tradiciones y profesio-
nes, se edifica sobre la unidad de propósito en transfor-
mar la educación. El propio presidente de la República, Luis
Lacalle Pou, dijo en su momento, en su condición de líder
partidario, que EDUY21 es un modelo que habría que expandir
como surtidor de ideas y de generación de consensos en otras
áreas vitales para el desarrollo del país.

La segunda punta refiere a que los efectos del COVID-19
han visibilizado y mostrado la crudeza de las disfunciona-
lidades y paradojas de un sistema educativo que opera por
fragmentos. Por un lado, una de las mayores disfuncionali-
dades históricas del sistema educativo radica en la ausencia
de continuidad en los procesos de enseñanza, aprendizaje y
evaluación de un nivel a otro, así como entre áreas de apren-
dizaje y disciplinas, en las pedagogías desarrolladas y en las
maneras de encarar la docencia.

Por otro lado, una dura paradoja revela, una vez más, que
los cambios marginales no modifican el cerno de los sistemas
educativos. Mientras los avances formidables que ha regis-
trado el Plan Ceibal en cuanto a entender la tecnología como
oportunidad, recurso y proceso de aprendizaje (Plan Ceibal,
2009; Cobo & Montaldo, 2018) permitieron atemperar los
efectos de la falta o limitación de la presencialidad, paralela-
mente desnudaron a un sistema educativo, que, en sus gran-

des trazados, sigue funcionando como si la tecnología fuera un agregado a la educación, que no requiere modificar sus *modus vivendi* y *operandi*.

A la luz de lo señalado, nos parece necesario avanzar en una revisión profunda de los ciclos educativos articulados sobre oportunidades más amplias de enseñar y de aprender. Esto, por un lado, implicaría que, coordinada con una política social de infancia de 0 a 6 años, se promoviera una educación básica que entre las edades de 4 y 14 años, y según diversidad de modelos, asegurara la continuidad, la fluidez y la completitud de los aprendizajes de cada alumno, y, por otro lado, una educación de adolescentes y jóvenes de 15 a 18 que integrara piezas de conocimiento, así como múltiples experiencias de aprendizaje, que le permitieran al alumno entender y responder a la complejidad de sus desafíos presentes y futuros. Estos nuevos ciclos educativos se sustentarían en modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los que las formaciones presenciales y a distancia se integrarían como espacios complementarios, asumiendo que podemos aprender en todo momento y en diversidad de espacios, sin umbrales ni fronteras.

Una tercera punta refiere a tener claridad de pensamiento y de acción en cuanto a que la vulnerabilidad de los alumnos resulta de la intersección de factores culturales, sociales, económicos, familiares y personales, así como propiamente educativos. Se necesita idear una nueva generación de políticas sociales y educativas que, sustentada en un marco conceptual unitario, incida efectivamente en dos planos complementarios. Por un lado, mejorar sensiblemente el acceso de los hogares y las familias a conectividad, plataformas y recursos educativos, así como ampliarlo y coordinarlo con espacios comunitarios, con foco en los grupos más vulnerables. Por otro, facilitar a cada alumno oportunidades efectivas de aprender en espacios presenciales y a distancia a medida de

sus necesidades y con soporte en el aprendizaje entre pares, la retroalimentación docente de calidad a partir de sus producciones y el apoyo en la inteligencia artificial para acrecentar las oportunidades y los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Asimismo, se necesita profundizar en las redes de desarrollo y protección social en el ámbito de los centros educativos, con sólida evidencia acerca de los impactos de los programas sociales y dirigiendo los esfuerzos hacia los sectores más vulnerables. Tenemos un deber serio de larga data en no disponer de estudios longitudinales de cohortes de alumnos que permitan apreciar los impactos de programas educativos en su bienestar y desarrollo.

Por otra parte, la vulnerabilidad tiene una clara dimensión educativa que se refleja en propuestas curriculares, pedagógicas y docentes que no conectan con el alumno ni le proporcionan los marcos de referencias e instrumentales requeridos para enfrentar cambios disruptivos que son moneda corriente. Quizás la mayor de las vulnerabilidades educativas resida en que al sistema político y educativo le cuesta entender la relevancia de preguntarse qué tipo de educación y sistema educativo se requiere para qué imaginarios de sociedad, ciudadanía y persona. Es necesario generar un diálogo plural y propositivo sobre este tipo de interrogantes.

Una cuarta y última punta alude a que todos los actores de alguna manera vinculados a la educación son diferentes, en su forma de ver y sentir las cosas, de como eran antes del COVID-19. De hecho, todos hemos cambiado. Se está ante un proceso promisorio de reconfiguración de roles de alumnos, educadores, familias y comunidades que es quizás la palanca más importante para encarar la transformación educativa. Esto implicaría varios aspectos interrelacionados.

Por un lado, plasmar una concepción de formación a lo largo y ancho de toda la vida que contribuya a que madres/

padres estén en mejores condiciones para apoyar a sus hijos, incluso asumiendo responsabilidades como *coaches* del aprendizaje. Por otro, transformar el dinamismo que se ha generado en los centros educativos —donde los educadores idean respuestas ingeniosas frente a los impactos del COVID-19 y los alumnos ensayan nuevas formas de aprender y de adquirir competencias y conocimientos— en un nuevo ordenamiento normativo y operativo que otorgue a los centros educativos mayores capacidades, garantías y recursos para innovar.

La localización de la educación en cada contexto se ha visto reforzada, en gran medida, por la vía de los hechos, aun a pesar de las rigideces del sistema educativo. Tenemos ahora la oportunidad de dejar que la imaginación y la creatividad vuelen aún más en educadores y alumnos, si nos atrevemos a transitar hacia una educación que garantice objetivos universales y recorridos a medida localizados en cada centro educativo.

En resumidas cuentas, la transformación educativa 2021 podría nutrirse de cuatro estrategias posibles, a saber: a) revitalizar la propuesta pre-COVID-19 de un acuerdo educativo profundo de amplia base; b) idear nuevos ciclos educativos sustentados en modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; c) fortalecer un abordaje integral de las vulnerabilidades de los alumnos, y d) empoderar a los centros educativos para un liderazgo a escala local sustentado en la participación activa de educadores y alumnos.

3. Educación básica 4-14 años

Renovados formatos educativos articulados en torno a la continuidad, la fluidez y la completitud de los aprendizajes entre los 4 y los 14 años permitirían reordenar la educación y el sistema educativo en función de priorizar las necesidades de los alumnos por encima de todo. Toca al sistema educativo entenderlas y responder a ellas, y no al alumno ser la víctima de sistemas

fragmentados y sin vocación unitaria en propósitos educativos compartidos. Identificamos cinco aspectos que fundamentan la propuesta de una educación básica de 4 a 14 años.

En primer lugar, la evidencia mundial de educación comparada (Opertti, 2019) ilustra sobre las ventajas que presentan los ciclos educativos compactos para entender y posicionar al alumno como un ser singular, que aprende más y mejor cuando se lo considera unitariamente en la progresión de sus aprendizajes. Existen diversas maneras de plasmar ciclos educativos compactos, siempre y cuando se respete el principio fundamental de priorizar la progresividad y el apuntalamiento de los aprendizajes de cada alumno. Necesariamente esto implica remover barreras institucionales, curriculares, pedagógicas y docentes entre los niveles, que perjudican las oportunidades y los procesos de aprendizaje.

Una de las barreras más fuertes y que más penalizan a los grupos más vulnerables es que los tradicionales niveles de educación primaria, secundaria y técnico-profesional no comparten criterios e instrumentos sobre cómo enfocar las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones en lo que se denominan *alfabetizaciones fundamentales*. Estas se definen como las “habilidades requeridas para la vida cotidiana y que sustentan el aprendizaje” y comprenden “lengua materna, segundas lenguas, STEAM —Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemática— pensamiento computacional/ lenguaje de programación y comunicación, cultural, educación para la ciudadanía, ambiental y financiera, recreación y deportes” (EDUY21, 2018).

En similar línea de argumentación, EDUY21 planteó en el 2018, en el documento *Libro abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*, que “la disfuncionalidad del sistema educativo se refleja en la desarticulación institucional, curricular (incluida la evaluación), pedagógica y docente entre la educación primaria y media, por un lado, y al interior de la educación media, por

otro. [...] También se refleja en la persistencia de estructuras curriculares sobrepobladas de contenidos, pero de poca profundidad”. Cabe señalar que el *Libro abierto* de EDUY21 condensa las opiniones de numerosos referentes, especialistas y hacedores de la educación que tienen como acervo común haber conocido, gestionado, experimentado y analizado las realidades de los centros educativos del país con mirada abierta al mundo.

En segundo lugar, la propuesta de transformación integral que propone EDUY21 se basa en la idea de transversalizar una visión educativa común a todos los niveles con un sentido claramente orientador y vinculante. En efecto, en el *Libro abierto*, EDUY21 propone implementar un marco curricular de 3 a 18 años estructurado “en torno a un conjunto de competencias que formen en valores, determinación personal, conocimientos, capacidades y actitudes para abordar diversos desafíos de la vida como persona, ciudadano, trabajador e integrante de la sociedad. [...] Precisamente, la existencia de un marco curricular unitario opera como garante de una educación básica de 4 a 14 años, así como de una educación de adolescentes y jóvenes de 15 a 18, sin interrupciones ni cambios de dirección por niveles o docencia” (EDUY21, 2018).

En efecto, la propuesta de educación básica 4-14 implica entrelazar una serie de dimensiones. Primeramente, tener claridad de pensamiento y de acción en cuanto a que dicha propuesta implica una revisión profunda del para qué y en qué educar, aprender y evaluar. Esto implica conceptualizar, acordar e implementar el imaginario de sociedad y educativo que sostiene la formación de las nuevas generaciones, que es aún más necesario en el contexto de la educación pos-COVID-19. Si no se asume la revisión curricular como condición insoslayable de la transformación, se daría por supuesto que los contenidos educativos actuales son, a grandes rasgos, los adecuados para ayudar a garantizar la sostenibilidad de las nuevas generaciones en el futuro.

Asimismo, y a partir de la revisión curricular, se tendría que idear un abanico de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que conecten los contenidos renovados con las necesidades de aprendizaje de cada alumno. En tal sentido, los modos híbridos educativos, que se basan en la complementariedad entre las formaciones presencial y a distancia, son una vía privilegiada para ayudar a sustanciar y dar seguimiento a cada alumno en la evolución de sus aprendizajes. Se busca plasmar la idea de un currículo personalizado a medida de cada alumno.

En tercer lugar, una educación básica 4-14 no implica un modelo único, y menos aún prescriptivo. Constituye un marco de referencia y una ventana de oportunidades para idear diversas maneras de concretarla atendiendo a la especificidad de los contextos culturales, sociales y locales. Una de las cuestiones fundamentales radica en aterrizar la propuesta educativa sin perder de vista objetivos universales comunes a los diferentes modelos.

Una educación básica 4-14 puede plasmarse a través de escuelas de tiempo completo y escuelas rurales, así como en redes de centros de educación primaria, secundaria y técnica. Se trata de posicionar y jerarquizar las tradiciones culturales y educativas de los diversos niveles a la luz de los desafíos que supone pensar en nuevos formatos educativos, más receptivos a las necesidades de los alumnos de cara al futuro y más atentos a sus procesos de aprendizaje, en un mundo que demanda mayores capacidades de entrelazar saberes para un uso polivalente y dinámico.

En cuarto lugar, una educación básica 4-14 supone la revisión y profundización de las redes de protección social que permiten igualar en condiciones básicas e insoslayables para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje puedan concretarse. Esto implica, entre otros aspectos fundamentales, “asegurar el suministro del servicio de alimentación

escolar, extendiéndose a la educación media básica, así como implementar mecanismos de seguimiento y de impacto del mismo en el bienestar integral del alumno”, según señala el documento entregado por EDUY21 al presidente de la República el 22 de diciembre del 2020 (véase el capítulo VIII, “Sobre la transformación de la educación en Uruguay”, punto 5, “Sobre las propuestas de EDUY21 en respuesta a los efectos e implicancias del COVID-19”).

En quinto lugar, una transformación integral de la educación, en la que pueda inscribirse la propuesta de una educación básica 4-14, supone un orden conceptual y una secuencia de procesos que requiere coherencia y progresión. Tal cual se ha señalado, primero es necesario definir de manera robusta y clara el para qué y en qué educar, aprender y evaluar, para luego desencadenar los procesos que llevan a conseguirlo efectivamente en el aula. Los instrumentos que pueden contribuir a sostener un cambio educativo de envergadura, tales como la extensión del tiempo pedagógico, la permanencia de los cuerpos directivos y docentes en los centros educativos por períodos prolongados y la implementación de proyectos interdisciplinarios que conecten saberes de diferentes disciplinas adquieren sentido en función de fines y contenidos educativos renovados. Los instrumentos por sí mismos no aseguran una transformación.

Las transformaciones integrales tienen un desafío mayor, que es la articulación y la secuencia de propuestas de cambio que engloben al sistema educativo en su conjunto con experiencias acotadas en el universo de los centros. Esto implica que dichas propuestas se extiendan de manera progresiva y sostenible, atendiendo a la voluntad de los actores educativos, así como a la disponibilidad de recursos humanos, financieros y de gestión.

La propuesta de educación básica 4-14 implicaría cambios universales que incluirían, entre otras cosas, un nuevo

currículo, así como alinear todas las piezas del sistema a su desarrollo y logro. Por ejemplo, esto supondría dotar de mayores márgenes de maniobra a los centros en aspectos vinculados a la gestión institucional y pedagógica, así como formar y apuntalar docentes para ciclos educativos integrados 4-14. También implicaría, como se señala en el *Libro abierto* (EDUY21, 2018), la conformación de una suerte de Agencia de Desarrollo y Evaluación Curricular y Pedagógica, transversal a la educación básica (4-14) y a la educación de adolescentes y jóvenes (15-18), donde inspectores y asesores pedagógicos de todos los niveles educativos trabajaran conjuntamente, aunando criterios e instrumentos en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en los diversos campos disciplinares.

Estas acciones universales son el cimiento necesario para que sea posible idear, desarrollar, evidenciar, evaluar y escalar diversos modelos de educación básica (4-14) involucrando a las comunidades locales en su gestación y desarrollo. Lo que se propone, en definitiva, es una combinación de acciones universales y focalizadas que coadyuven al logro de la transformación educativa. Se refuerzan mutuamente.

En resumidas cuentas, nos enfrentamos a lo que entendemos como una fuerte disyuntiva de política educativa como país. O bien apuntalamos propuestas de transformación que, inspiradas en una intención de cambio, mantienen, por las razones que sean, los formatos educativos estructurados por los niveles tradicionales, o bien nos decidimos por renovados formatos que tienen como foco principal la secuenciación y la fluidez de los aprendizajes de los alumnos, y removemos las barreras que hoy impiden que así sea.

4. Educación de adolescentes y jóvenes 15-18 años

Complementariamente a una educación básica de 4 a 14 años que sustancie y confiera continuidad a los procesos de aprendizaje de los alumnos desde el nivel inicial hasta el medio básico, EDUY21 planteó en el 2018, en el documento *Libro abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*, la conveniencia de transitar hacia una educación de adolescentes y jóvenes de 15 a 18 años que integre y establezca sinergias entre la educación secundaria y la técnico-profesional. Veamos algunas de las razones de esta propuesta.

En primer lugar, la evidencia comparada mundial (EDUY21, 2018) señala con claridad que los sistemas educativos, en diversidad de contextos y con grados distintos de desarrollo, tienen mayor dificultad para conectar sus propuestas educativas con las expectativas, los intereses y las necesidades de los adolescentes y jóvenes. Se trata, pues, de una problemática universal. Parece costarles a los sistemas educativos visibilizar, entender, respetar y apoyar a los alumnos como personas singulares y únicas en esa etapa de la vida. En efecto, la diversidad individual es frecuentemente ignorada o subsumida en otros tipos de diversidades, como la social, la cultural y la identitaria, aun cuando lógicamente están entrelazadas. No se la percibe como fuente fundamental para personalizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación a medida de cada alumno.

En segundo lugar, la fragmentación de la educación media, que es una nota dominante de larga data en nuestro sistema educativo, atenta contra una visión integral de la formación de la persona y del alumno. Esto ciertamente afecta las posibilidades de que los alumnos cuenten con marcos de referencia y con los instrumentos requeridos para responder competentemente frente a la magnitud y profundidad de sus

desafíos presentes y futuros. Asimismo, se debe señalar que las lagunas y debilidades de la formación afectan el desarrollo sostenible y la competitividad del país.

Si el sistema educativo, cualquiera sea la razón que esgrima, no se abre a maneras diversas de conectar ideas fuerza, conocimientos y conceptos —los que permanecen muchas veces encajonados en los denominados *subsistemas*—, está hipotecando, por la vía de los hechos, el desarrollo de las nuevas generaciones. Las priva de una visión de conjunto sobre diversos fenómenos que hacen a la vida en sociedad. Cuánta creatividad, ingenio y capacidad de propuesta se pierden porque no se le permite al alumno tener voz en el armado de su propio currículo ni entrelazar áreas de formación. Con la actual organización del sistema educativo se está lesionado el derecho a la educación, a los aprendizajes y a los conocimientos.

A fin de avanzar en una formación integral de la persona y del alumno, EDUY21 propone en el *Libro abierto* cuatro bloques de competencias y conocimientos comunes a la educación básica (4-14 años) y de adolescentes y jóvenes (15-18 años), a saber:

- fortalecer el dominio de las alfabetizaciones entendidas como fundamentales, que abarcaría “lengua materna, segundas lenguas, STEAM —Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemática—, pensamiento computacional/ lenguaje de programación y comunicación, cultural, educación para la ciudadanía, ambiental y financiera, recreación y deportes”;
- incentivar el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y propositivo, la creatividad, la empatía, la resiliencia y el trabajo en equipo, así como el aprender a aprender, en el entendido de que estos atributos requieren como soporte insoslayable la libertad para idear, producir, compartir y discutir;

- promover la toma de conciencia y la responsabilidad individual y colectiva de apropiarse y liderar estilos de vida saludables, autónomos, solidarios y sustentables que permitan imaginarse y plasmar un futuro mejor para las nuevas generaciones, y
- reafirmar la condición de ciudadanos globales y locales asentada en una sólida conciencia democrática, de fortalecimiento de valores universales respetuosos de las diferencias y de los diferentes, y de apertura espiritual e intelectual al entendimiento entre civilizaciones, culturas y afiliaciones.

En tercer lugar, se requiere ampliar las oportunidades y los espacios de aprendizaje removiendo barreras entre lo formal y lo no formal, así como entre lo público y lo privado. En efecto, como se señala en el *Libro abierto* de EDUY21, “hay que partir de la base que no ha de ser solamente el centro educativo el que ofrezca el 100% de lo que aprenden adolescentes y jóvenes; no solo es válido y formativo lo que propone el centro educativo”. Los espacios de formación pueden involucrar el trabajo en redes de liceos y escuelas técnicas, así como promover la participación de la sociedad civil, que en un marco regulatorio sólido y ágil de certificaciones permita al estudiante encontrar vías para canalizar sus inquietudes.

El traje o vestido a medida de la formación de cada estudiante combina, por un lado, una formación universal con foco en desarrollar los cuatro bloques de competencias y conocimientos mencionados, en una línea de continuidad y progresión con la educación básica, y, por otro lado, un centro educativo capaz de ofrecer diversas opciones para que el propio estudiante pueda genuinamente elegir lo que quiere estudiar.

No habría trabas para que un alumno pudiera idear su propio *combo* de formación, que se integre, por ejemplo, por STEAM. Cuánta motivación, sensibilidad y talento se pierden

al forzar al estudiante a elegir una opción en detrimento de otras que podrían ser lógicamente complementarias. Asimismo, para apoyar al estudiante en el uso meditado y responsable de su libertad de elección, resulta clave la figura del orientador o tutor pedagógico. Como se afirma en el *Libro abierto*, “es necesario descubrir las potencialidades, los gustos y las vocaciones para poder ayudar a cada alumno a elegir, a realizar y a validar sus créditos”.

En cuarto lugar, las condiciones relativamente favorables que presenta el país en términos de conectividad en hogares y centros educativos, en comparación con el resto de los países de América Latina y el Caribe (BID, 2020), así como la disponibilidad de plataformas, recursos y propuestas educativas, principalmente impulsadas y gestionadas por el Plan Ceibal, abona el camino para un uso proactivo de las tecnologías en apoyo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por un lado, se puede avanzar en modos educativos híbridos para diversificar las oportunidades y los espacios de aprendizaje. Por otro lado, el alumno podría acceder a un menú amplio de cursos virtuales que, surgidos de diversos ámbitos y debidamente certificados, amplíen sus oportunidades de elegir. Ciertamente, la virtualización en el marco de modos educativos híbridos podría constituirse en un factor de igualdad de las oportunidades de formación de adolescentes y jóvenes con independencia de su localización.

En quinto lugar, la integración de la educación secundaria y técnico-profesional en aras de fortalecer una formación más comprehensiva de la persona y del alumno tendría un efecto potencialmente positivo de acercamiento y de colaboración entre culturas institucionales, docentes y estudiantiles. Por ejemplo, los docentes podrían trabajar en comunidades de práctica para, entre otras cosas, compartir ideas y conocimientos, aprender de sus pares, retroalimentarse a partir de sus prácticas y ampliar el abanico de estrategias

para lograr mayores niveles de confianza y de acercamiento con los alumnos.

En síntesis, la opción de transitar desde una educación de niveles —secundaria y técnico-profesional— a una de adolescentes y jóvenes implica un cambio profundo en la visión, en los contenidos y en las prácticas educativas. Se trata de entender y posicionar esencialmente al alumno como persona y sujeto de aprendizaje, así como priorizar una formación compacta, versátil e interconectada para poder entender y actuar competentemente frente a la escala de desafíos que adolescentes y jóvenes tendrán que abordar en diferentes, cambiantes, prometedores y complejos roles en un futuro no muy distante.

5. Sobre las propuestas de EDUY21 en respuesta a los efectos e implicancias del COVID-19

Ante la situación que está viviendo la sociedad uruguaya en su conjunto y especialmente la educación, EDUY21 asumió el compromiso de compartir una serie de consideraciones y propuestas. Un documento más extenso con estas propuestas fue presentado al presidente de la República el 22 de diciembre de 2020.

Demandas y desafíos de la educación

En abril de 2020, el Comité de los Derechos del Niño instó a los Estados a considerar los múltiples impactos sanitarios, educativos, económicos y recreativos del COVID-19. Asimismo, advirtió sobre que el aprendizaje en línea no implique profundizar las desigualdades ni reemplazar la interacción alumno-maestro.

Por su parte, la Sociedad Uruguaya de Pediatría recomendó el regreso de niños y niñas a las clases presenciales,

entendiendo que la escuela es un factor protector contra otros problemas de salud vinculados a aspectos emocionales, el trastorno del sueño o la obesidad.

Asimismo, UNICEF solicitó a los países realizar los mayores esfuerzos para el retorno de los niños, niñas y adolescentes a los centros educativos, atendiendo al impacto negativo que la inasistencia les ha causado en materia de salud física y mental, nutrición, seguridad y aprendizajes.

Es necesario también tener en cuenta la encuesta docente implementada en julio por la ANEP (2020), en la que se recogieron valoraciones centradas en el período de suspensión de las clases presenciales. De acuerdo con los maestros, solo el 50% de los alumnos participaron de manera activa en las propuestas educativas. Por su parte, los profesores identifican que en educación media el promedio de participación activa fue de un 49%.

La continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la pandemia enfrenta desafíos vinculados a las posibilidades de acceso y uso efectivo de las plataformas digitales, a la formación y el desarrollo profesional docente para el desempeño en entornos virtuales, al manejo de la complementariedad entre la presencialidad y la virtualidad, a las capacidades familiares para acompañar la educación a distancia, y a las estrategias de los centros educativos para ampliar la presencialidad movilizando instituciones y recursos comunitarios.

Educación presencial y transformación del sistema educativo

En EDUY21 entendemos que, en el marco del respeto y el apego a las medidas sanitarias tomadas por las autoridades, es imprescindible avanzar hacia la plena presencialidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los centros educativos de educación formal. Esto se fundamenta en una serie de razones, a saber:

- la necesidad de asegurar el pleno derecho a la educación y al aprendizaje, así como de velar por el cuidado de toda la población en las edades de asistencia a la educación obligatoria;
- la responsabilidad de apoyar a las familias que ven sensiblemente afectada su calidad de vida en este contexto de pandemia, con foco en los grupos más vulnerables;
- la importancia de dar continuidad a la tarea educativa. La proactiva labor del Plan Ceibal, sumada a los altos niveles de conectividad del país y a las acciones llevadas adelante por las autoridades, ha permitido dar continuidad a la educación a través de plataformas digitales. Esta situación nos destaca en la región de Latinoamérica y el Caribe (BID, 2020).

Es necesario hacer visible y transparentar, con base en datos de acceso público, que la educación en línea no ha llegado a todos y que se registran disparidades en los centros educativos en relación con la frecuencia de presencialidad, lo que afecta la continuidad, la progresión y la completitud de los aprendizajes, así como la dinámica cotidiana de las familias.

En este sentido, EDUY21 plantea una serie de líneas de acción que considera un aporte a la situación de emergencia que vive la educación, las cuales se basan en considerar el 2020-22 como un ciclo unitario de formación.

Acciones de política educativa

Se necesita fortalecer la conducción unitaria de la política educativa en el ámbito del MEC y que, en coordinación con las instituciones que conforman el sistema nacional de educación —y referentes de la educación—, se planteen con urgencia acuerdos amplios para el desarrollo de una planificación sensible a la situación de pandemia, con propuestas

que garanticen el derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país.

También hace falta instrumentar un conjunto de iniciativas considerando el calendario escolar 2021-2022, para que, en el marco de dicha conducción unitaria, se promueva la continuidad de la enseñanza y del aprendizaje privilegiando la salud, el bienestar y la equidad a partir de una concepción integral del bienestar y de la salud del alumno. Asimismo, resulta necesario prestar especial atención a los sectores vulnerables con el objetivo de contrarrestar la profundización de la brecha educativa y los efectos de la pandemia en diversos planos.

Por otra parte, proponemos generar un fondo COVID-19 de emergencia para la educación, administrado a través de un fideicomiso que permita financiar acciones oportunas y efectivas, orientadas fundamentalmente a ampliar las capacidades del sistema educativo para sostener la presencialidad y la revinculación en los centros educativos, así como la continuidad, la fluidez y la consolidación de los aprendizajes. En un escenario que requiere ampliar los espacios educativos y la proporción de adultos por estudiante, resulta imprescindible destinar los recursos económicos fundamentales para que ello sea posible, y que se lo entienda como un esfuerzo de la sociedad en su conjunto.

Además, entendemos necesario desarrollar las comisiones departamentales de educación con el objetivo de hacer un mapeo general de los recursos edilicios (tanto de centros educativos como de diversas instalaciones llevadas adelante por la sociedad civil), para que estos puedan ser espacios adecuados que permitan la presencialidad sostenida, sistemática y permanente en el conjunto de la educación obligatoria. La sociedad uruguaya dispone de una red de instituciones con múltiples finalidades sociales que podría ser un sostén fundamental del reforzamiento de la presencialidad.

Es clave asimismo crear equipos que apoyen la revinculación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los centros educativos, apelando a la incorporación de profesionales y estudiantes avanzados de áreas sociales y educativas para un abordaje comunitario integral en todo el territorio durante el 2021. También habrá que generar mecanismos de consulta que brinden mayores oportunidades para que las opiniones de las familias, así como las de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sean recabadas y tomadas en cuenta en las definiciones que se adopten.

Acciones curriculares

En 2021 habrá que avanzar hacia modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en todos los niveles del sistema educativo, ajustados a las necesidades específicas de formación en cada uno, así como localizados en cada región y contexto particular. En este sentido, Uruguay dispone de una serie de condiciones favorables para el desarrollo de los modos híbridos (complementariedad presencialidad-virtualidad), sustentadas en las fortalezas del Plan Ceibal y en otras iniciativas desarrolladas por la ANEP.

Desde EDUY21 proponemos reorganizar el calendario escolar en bloques bimestrales, con evaluaciones claras al final de cada uno que demuestren los procesos de aprendizaje de cada niño, niña, adolescente o joven.

Se plantea incorporar a los espacios de formación docente inicial (institutos magisteriales y de formación de profesores) propuestas educativas para el abordaje de la enseñanza, los aprendizajes y la evaluación en los modos híbridos. También se sugiere incorporar a la formación docente continua herramientas de trabajo sostenido y planificado de los modos híbridos.

Asimismo, resulta vital brindar apoyos a las familias para garantizar el acceso a las condiciones requeridas para que los

modos híbridos de educación constituyan un instrumento igualador de oportunidades en las instancias en que sea necesario reducir la presencialidad plena en los centros educativos.

También lo es ampliar el tiempo pedagógico en territorios del país con mayores índices de vulnerabilidad social, apelando a una visión compartida y a una coordinación estrecha con recursos comunitarios y organizaciones de la sociedad civil.

Por otra parte, resulta esencial asegurar el suministro del servicio de alimentación escolar y extenderlo a la educación media básica, así como implementar mecanismos de seguimiento y de estimación de sus impactos en el bienestar integral de los alumnos.

Por último, reafirmamos la necesidad de avanzar durante el presente quinquenio hacia ciclos educativos compactos que supongan una educación básica de 4 a 14 años, así como una educación de adolescentes y jóvenes de 15 a 18 años. La evidencia en el mundo demuestra que los ciclos compactos ofrecen mayores oportunidades de continuidad curricular y pedagógica, que son una vía para superar problemas de continuidad de aprendizajes entre educación primaria y media, y que fortalecen las posibilidades de acompañamiento educativo en situaciones de crisis. Entendemos que la transformación de la educación implica necesariamente repensar los ciclos educativos.

En este contexto, reiteramos que las políticas educativas necesitan acuerdos nacionales que incorporen al conjunto de los sectores políticos y que, asimismo, recojan el aporte del conjunto de la sociedad civil y especialmente de los docentes, estudiantes y familias.

Sostenemos también que, en momentos de desafíos presupuestales, es necesario no solo mantener la inversión en políticas sociales y educativas de atención a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sino acrecentarla en el marco de políticas educativas claras y robustas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, XLIX(3-4), 123-134.
- Amadio, M., R. Opertti y J.C. Tedesco. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación, 9. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458s.pdf>
- Amadio, M., R. Opertti y J.C. Tedesco. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 15. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf
- ANEP. (2000). *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*. Montevideo: ANEP.
- ANEP. (2020a). *Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la Administración Nacional de Educación Pública y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia COVID-19*. Montevideo: ANEP. Recuperado de: <https://planipolis.iep.unesco.org/en/2020/uruguay-protocolo-de-aplicaci%C3%B3n-para-el-reintegro-de-estudiantes-centros-educativos-de-la-7007>
- ANEP. (2020b). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria. Encuesta Docente - ANEP*. Montevideo: ANEP. Recuperado de: [1598288296799_Informe Encuesta Docente ANEP - 15 de julio.pdf](https://1598288296799_Informe%20Encuesta%20Docente%20ANEP%20-%2015%20de%20julio.pdf)
- ANEP, CEPAL. (1990). *Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional del Libro.
- ANEP, CEPAL. (1991). *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo: CEPAL-ANEP.
- ANEP, CEPAL. (1992). *¿Aprenden los jóvenes de Ciclo Básico?* Montevideo: CEPAL-ANEP.
- ANEP, CEPAL. (1994). *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Montevideo: CEPAL-ANEP.

- ANEP-CODICEN, MECAEP. (2002). *Evaluación nacional de aprendizajes en Lengua y Matemática. 6.º año de Enseñanza Primaria - 2002. Primer Informe Devolución de Resultados de la Muestra Nacional*. Montevideo: MECAEP.
- ANEP-CODICEN, MEMFOD. (2003). *Apuntes para el mejoramiento curricular del Plan 1996 del Ciclo Básico*. Cuaderno de Trabajo 1. Montevideo: MEMFOD.
- Antoninis, M. (2020). All means All: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, XLIX(3-4), 103-109.
- Ardao, A. (1956). *La filosofía en el Uruguay en el siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. V. La crisis en la educación* (pp. 269-301). Barcelona: Península.
- Barrero, R. (2018). Educación para un mundo cambiante. *Ruta Maestra* (22). Bogotá: Santillana.
- BID. (2020). *Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Washington, DC: BID. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Blanquer, J. M. (2018a). *Construisons ensemble l'école de la confiance*. París: Odile Jacob.
- Blanquer, J. M. (2018b). La educación es placer y esfuerzo. *Diario El País*. Ideas (152). Madrid: El País, p. 7.
- Blanquer, J. M., y E. Morin (2017). *Rencontre avec Jean-Michel Blanquer et Edgar Morin*. Sciences Humaines (299). París: Éditions Sciences Humaines.
- Blanquer, J. M., y E. Morin (2020). *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*. París: Sciences Humaines Éditions.
- Book of the Brain. (2017). *How it works*. Bookazine Series. Bournemouth: Future.
- Chantal, M. (2019). *Innovative practices of inspection. Conclusions of SICI's reflections in 2019*. The Standing International Conference of Inspectorates (SICI). Recuperado de: <https://www.sici-ins->

- pectorates.eu/getattachment/bac3386e-eee2-4b48-af05-c36b-23b76f36/Innovative-Practices.pdf;jpg;aspx
- Chemin, A. (2018). Là où s'abîme la démocratie. *Le Monde*. Idées (22832). París, 2-3.
- Cheresky, I. (2015). *El nuevo rostro de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. (2019). *Agenda Regional. Políticas para la excelencia docente*. Recuperado de: https://www.fundacionvarkey.org/media/5275/agenda_regional_coalicio-n.pdf
- Cobo, C., y M. Montaldo (2018). *Plan Ceibal in Uruguay: How do you educate in learning to decode the unknown?* In-Progress Reflection # 26 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: Plan Ceibal in Uruguay - IBE-UNESCO blog
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- Confédération Suisse. (2020). *Swiss education*. Berna: Confédération Suisse. Recuperado de: <https://swisseducation.educa.ch/en/vocational-education-and-training-0>
- Cox, C. (2017). *Conceptos de ciudadanía mundial integrados a los lineamientos curriculares de 10 países: análisis comparativo*. Reflexiones en Curso sobre Cuestiones fundamentales y Actuales del Currículo, el Aprendizaje y la Evaluación, 19. Ginebra: OIE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788s.pdf>
- Cox, C., M. Bascopé, J. C. Castillo, D. Miranda y M. Bonhomme. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 14. Ginebra: UNESCO-OIE.
- Darling-Hammond, L., M. E. Hyler y M. Gardner. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Recuperado de: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

- Darling-Hammond, L., y R. Rothman (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/234763642_Teacher_and_Leader_Effectiveness_in_High-Performing_Education_Systems
- Davis, N. (2016). *What is the fourth industrial revolution?* Ginebra: World Economic Forum. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-is-the-fourth-industrial-revolution/>
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. París: Odile Jacob.
- Dehaene, S., Y. Le Cun y J. Girardon. (2018). *La plus belle histoire de l'intelligence. Des origines aux neurones artificiels: vers une nouvelle étape de l'évolution*. París: Robert Laffont.
- Delorme, R. (2021). Nos enfants doivent-ils être les variables d'ajustement de la pandémie de COVID-19? *Le Monde*. 30 de marzo.
- Dene, R. (2018). *Artificial intelligence: Implications for the future of education*. Recuperado de: <https://rdene915.com/2018/03/08/artificial-intelligence-implications-for-the-future-of-education/>
- Doyle, W., y P. Salhberg. (2020). *Reopen schools with a "golden age of play"*. Blog by Pasi Salhberg. Recuperado de: <https://pasisahlberg.com/2020/>
- Dubet, F. (2020). Les nouvelles inégalités, source de ressentiment. *Sciences Humaines* (328S), 26-29.
- Dussel, I., P. Ferrante y D. Pulfer. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y a la espera*. Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/crear/archivos/pensarlaeducacion.pdf>
- Education Scotland. (2020). *How do teams conduct themselves during inspection and review?* Education Scotland. Disponible en: <https://education.gov.scot/education-scotland/what-we-do/inspection-and-review/standards-and-evaluation-framework/10-how-do-team-conduct-themselves-during-inspection-and-review/>

- EDUY21. (2018). *Libro abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*. Montevideo, EDUY21. Informe digital: www.eduy21.org/libroabierto
- Fressard, O. (2006). El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos. *Trasversales*, 2.
- Fukuyama, F. (2018). *Identity. Contemporary Identity Politics and the Struggle for Recognition*. Londres: Profile Books.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Buenos Aires: Octaedro.
- Fullan, M. (2020). Learning and the pandemic: What's next? *Prospects*, (XLIX)1-2, 25-28.
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. 01 CSE Leading Education Series. Victoria: Center for Strategic Education. Recuperado de: <https://lindfieldlearningvillage.com.au/wp-content/uploads/2021/03/CSE-Leading-Education-Series-01-2021R-for-Parent-Uni.pdf>
- Fundación Santillana (2020). *La escuela que viene. Reflexión para la acción* [The next school: Reflection for action]. Madrid: Author. <https://laescuelaqueviene.org/wp-content/uploads/2020/07/FS150620-entregable-laescuelaqueviene.pdf>
- Fundación Siglo 22. (2020). *¿Qué son las competencias docentes?* Fundación Siglo 22. Recuperado de: <http://edu.siglo22.net/formacion-cd/22-formacion/formacion/17-que-ccdd>
- Gardner, H. (2013). *Frequently asked questions: Multiple intelligences and related educational topics*. Recuperado de: https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf
- GMLP. (2021). *Greater Manchester Learning Partnership*. Manchester: GMLP. Recuperado de: <https://www.gmlp.org.uk/index.asp>
- Halinen, I. (2017). *Curriculum for Sustainability. The conceptualization of competencies related to sustainable development and sustainable lifestyles*. In-Progress Reflection on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment, 8. Ginebra: UNESCO-IBE. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247343E.pdf>
- Han, B. C. (2020). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus. A brief History of Tomorrow*. Londres: Vintage.

- Harari, Y.N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Montevideo: Sudamericana.
- Harari, Y.N. (2020). *How to survive the 21st Century*. Davos: WEF. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2020/01/yuval-hararis-warning-davos-speech-future-predictions/>
- Hargreaves, A. (2020). *What we have learned so far from the Coronavirus pandemic*. Diane Ravitch's blog. Recuperado de: <https://dianeravitch.net/2020/04/30/andy-hargreaves-what-we-have-learned-so-far-from-the-coronavirus-pandemic/>
- Heikensten, L., M. McNutt y J. Rockström (2020). *Escuchemos a la ciencia*. Project Syndicate. Recuperado de: <https://www.project-syndicate.org/commentary/nobels-in-science-lessons-from-the-pandemic-by-lars-heikensten-et-al-2020-10/spanish>
- Henry, C. (2016). *9 things that will shape the future of education: What learning will look like in 10 years?* Recuperado de: <https://elearningindustry.com/9-things-shape-future-of-education-learning-20-years>
- Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- IBE-UNESCO. (2013a). *International Experts' Meeting Key Curricular and Learning Issues in the Post-2015 Education and Development Agenda*. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: IBE Expert Meeting_final agenda_list_participants - 2013_09_19 (unesco.org)
- IBE-UNESCO. (2013b). *Learning in the post-2015 education and development agenda*. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/unesco-ibe_Statement_on_Learning_Post-2015_eng.pdf
- IBE-UNESCO. (2020). COVID-19 Education Response Webinar. COVID-19 lessons and curriculum-related actions: The challenges for developing countries. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: [covid-19_ed_webinar_ibe_concept_note_en.pdf](https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/covid-19_ed_webinar_ibe_concept_note_en.pdf) (unesco.org)
- IBE-UNESCO, APCEIU. (2018). *A resource pack for Global Citizenship Education (GCED)*. Training Tools for Curriculum Development. Ginebra: IBE-UNESCO.
- IMPO. (2020). Ley 19 889. *Aprobación de la Ley de Urgente Consideración*. LUC. *Ley de Urgencia*. Montevideo: IMPO. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

- INEED. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf>
- iResearch Global. (2019). *2018 China's K12 Dual-teacher Classes Report*. Recuperado de: http://www.iresearchchina.com/content/details8_51472.html
- Jaume-Palasi, (2018). *Ideas. Lo que los coches pueden enseñarnos sobre los robots* (148). Madrid: El País, 2-3.
- Joel, D. (2015). *Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic*. Nueva York: The Rockefeller University (edited by Bruce S. McEwen). Recuperado de: <http://www.pnas.org/content/112/50/15468.full.pdf>
- Jonnaert, P. (2021). *Towards indigenous curricula*. In-Progress Reflection # 41 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/348733342_In-Progress_Reflection_No_41_On_Current_and_Critical_Issues_in_Curriculum_Learning_and_Assessment_Towards_indigenous_curricula_2
- Jonnaert, P., C. Depover y J. Malu. (2020). *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*. Lovaina la Nueva: Deboeck Supérieur.
- Kakutani, M. (2019). *La muerte de la verdad. Notas sobre la falsedad en la era Trump*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Kingsnorth, P. (2020). Es el momento de reconectar con la naturaleza. *El País Semanal*. Recuperado de: <https://elpais.com/ideas/2020-08-01/es-el-momento-de-reconectar-con-la-naturaleza.html>
- Labate, H. (2021). *Background paper for the Futures of Education. Knowledge access and distribution: the future(s) of what we used to call "curriculum"*. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374153>
- Lenoir, Y., C. Xypas y C. Jamet. (2006). *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. París: Colin.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.

- Luckin, R., W. Holmes, M. Griffiths y L.B. Forcier (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Londres: Pearson. Recuperado de: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/IntelligenceUnleashed-v15-Web.pdf>
- Maddah, M. (2016). *Welcoming the Fourth Industrial Revolution: Paving the Road of Innovation Towards a Cyber-Physical Reality by 2030*. American University of Science and Technology (AUST), Beirut. Recuperado de: <https://50.unido.org/files/research-paper-competition/Research-Paper-Maddah.pdf>
- Mann, A., et al. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*. París: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Dream-Jobs.pdf>
- Meltzoff, A., Lent, R. (2017). Brain science, education, and learning: Making connections. Editors. *Prospects*, 178(2).
- Menéndez, P. (2020). *Debemos pensar cuál es la dimensión digital de la escuela*. Recuperado de: <https://revistacolegio.com/pepe-menendez-debemos-pensar-cual-es-la-dimension-digital-de-la-escuela/>
- Merrill, S. (2021). *Too much focus on "Learning Loss" will be a historic mistake*. Edutopia. Recuperado de: <https://www.edutopia.org/article/too-much-focus-learning-loss-will-be-historic-mistake>
- Microsoft, New Pedagogies for Deep Learning. (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning*. Remote to Hybrid Learning. A position paper on a paradigm shift for education. Recuperado de: <https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/Microsoft-EducationReimagined-Paper.pdf>
- Milanovic, B. (2020). *Capitalism Alone. The Future of the System that Rules the World*. Boston: Harvard University Press.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (France), Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. (2020). *Recommandations pédagogiques pour accompagner le confinement et sa sortie*. Document rédigé pour le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. Recuperado de: <https://www.education.gouv.fr/csen-recommandations-pedagogiques-COVID19>
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.

- Morin, E. (2017). *Global High Level Forum on Balanced & Inclusive Education*. Ginebra: Education Relief Foundation (ERF). Recuperado de: <http://educationrelief.org/index.php/en/>
- Morin, E. (2018). *Pour résister à la regression. Dialogues*. París: l'Aube.
- Morin, E. (2020). *L'aventure d'une pensée*. París: Sciences Humaines.
- Morin, V. (2020). Apprentissages, autonomie: les “bonnes surprises” du déconfinement scolaire. Diario *Le Monde*. Recuperado de: https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/07/04/apprentissages-autonomie-les-bonnes-surprises-du-deconfinement-scolaire_6045203_3224.html
- Naciones Unidas. (2015). *Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://femp.femp.es/files/824-1346-fichero/objetivos%20desarrollo%20sostenible.pdf>
- Ng, S. B. (2021). *Developing a Hybrid Learning Curriculum Framework for Schools*. In-Progress Reflection # 45 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: <http://inprogressreflections.ibe-unesco.org/developing-a-hybrid-learning-curriculum-framework-for-schools/>
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Learning Compass 2030*. París: OECD. Recuperado de: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
- OECD. (2020a). *Curriculum Overload. A way forward*. París: OECD.
- OECD. (2020b). *What Students Learn Matters. Towards a 21st Century Curriculum*. París: OECD.
- OECD, OIE-UNESCO, UNICEF. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Panamá: UNICEF LACRO. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
- OECD, PISA. (2020). *PISA en español*. París: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- OEI, Consejo Asesor de la OEI. (2020). *La educación del mañana: ¿Inercia o transformación?* Madrid: OEI. Recuperado de: <https://oei.int/publicaciones/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion>

- OEI, OIE-UNESCO. (2018). *Iberoamérica inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Madrid: OIE-UNESCO. Recuperado de: <https://www.oei.es/Educacion/Noticia/oei-y-unesco-presentan-una-guia-de-inclusion-y-equidad>
- Opertti, R. (2005). Educación: una historia de luces y sombras, con debes importantes. En G. Caetano (dir.), *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: Miradas múltiples*. Montevideo: Taurus.
- Opertti, R. (2016). 15 pistas sobre la educación en el mundo. (Separata). Diario *El Observador* y EDUY21.
- Opertti, R. (2017a). Capítulo 3. Educación inclusiva 2030: temas e implicancias para América Latina. En N. López, R. Opertti y C. Vargas Tamez (coords.). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. París: UNESCO.
- Opertti, R. (2017b). *15 Claves de análisis para apuntalar la Agenda Educativa 2030*. Reflexiones en Curso sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo, el Aprendizaje y la Evaluación (14). Ginebra: OIE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259069S.pdf>
- Opertti, R. (2019). *Miradas educativas desde la comarca y el mundo*. Montevideo: EDUY21 y UCU. Recuperado de: <https://ucu.edu.uy/sites/default/files/publicaciones/2019/miradas-educativas-desde-la-comarca-y-el-mundo-version-pdf-biblioteca.pdf>
- Opertti, R. (2021). *Ten Clues for rethinking curriculum*. In-Progress Reflection # 42 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ten_clues_for_rethinking_curriculum_eng.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Piketti, T. (2019). *Capital e ideología*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now. The case for reason, science, humanism and progress*. Londres: Penguin Random House.
- Plan Ceibal, ANEP, y UNESCO. (2009). *En el camino del Plan Ceibal. Referencia para padres y educadores*. Montevideo: Imprimex.

- Plan Ceibal. (2021). *Red Global de Aprendizajes. Montevideo: 2021*. Recuperado de: <https://www.ceibal.edu.uy/es/red-global-de-aprendizajes>
- Pons, F., M. de Rosnay y F. Cuisinier. (2010). "Cognition and Emotion" (pp. 237-244). En *International Encyclopaedia of Education* (vol. 5), ed. por P. Peterson, E. Baker y B. McGaw. Oxford: Elsevier.
- Popa, S. (2020). Reflections on COVID-19 and the future of education and learning. *Prospects*, XLIX(1-2), 1-6.
- Reigosa, V., et al. (2012). Basic numerical capacities and prevalence of developmental dyscalculia: The Havana survey. *Developmental Psychology*, 48, 123-135.
- Reimers, F. (2020). *A multidimensional approach to global education. Educating Students to Improve the World*. Cap. 1. Introduction (pp. 1-24). Berna: Springer. Recuperado de: <https://www.springer.com/gp/book/9789811538865>
- Reimers, F. (2021a). *In Search of a Twenty-First Century Education Renaissance after a Global Pandemic. Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms. Building an Education Renaissance After a Global Pandemic*. Cap. 1 (pp. 1-38). Berna: Springer. Recuperado de: <https://www.springer.com/gp/book/9783030570385>
- Reimers, F. (2021b). *Reflexión multidimensional sobre un cambio educativo ambicioso. Propuestas educativas audaces. La transformación de los objetivos de los sistemas educativos desde los Gobiernos*. Cap. 1 (pp. 1-68). Madrid: UCJC Stamp.
- Reimers, F. (2021c). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 9-23. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie8614557>
- Reimers, F., y C. Connie. (2018). *Preparing teachers to educate whole students: An international comparative study*. Recuperado de: <https://www.amazon.com/Preparing-Teachers-Educate-Whole-Students/dp/1682532372>
- Reimers, F., y A. Scheleicher. (2020). *Aprendiendo durante la pandemia. De la disrupción a la innovación*. OECD, Global Education Innovation Initiative, International Schools y Universidad Camilo José Cela. Recuperado de: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/aprendiendo_durante_la_pandemia_v2-2.pdf

- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Roberts, J. (2019). *Estonia: Pisa's European success story*. Recuperado de: <https://www.tes.com/news/estonia-pisas-european-success-story>
- Robinson, K. (2020). A global reset of education. *Prospects*, XLIX(1-2), 7-9.
- Robinson, K., y A. Aronica. (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Debolsillo.
- Rogers, C. (2017). *Me, myself and AI: are robot teachers in our future?* Recuperado de: <https://edtechnology.co.uk/Article/me-myself-and-ai-are-robot-teachers-in-our-future>
- Rosanvallon, P. (2011). *La société des égaux*. París: Seuil.
- Rosanvallon, P. (2013). *Le bon gouvernement*. París: Seuil.
- Saarikivi, K. (2014). Interview with Katri Saarikivi: What Neuroscience Tells us About Upgrading Work y Cognition. En *Biohacker Summit Blog* (1.º/12/2014). Recuperado de: <http://biohackersummit.com/2014/12/01/interview-neuroscientist-katri-saarikivi/>
- Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and interpretations*. París: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. Ginebra: World Economic Forum. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>
- Schwab, K. (2017). *La quatrième révolution industrielle. Préface de Maurice Lévy*. París: Dunod.
- Schwab, K. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. Ginebra: World Economic Forum. Recuperado de: http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf

- SEFRI, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation. (2019). *Système éducatif suisse*. Berna: SEFRI. Recuperado de: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/formation/l-espace-suisse-de-formation/systeme-educatif-suisse.html>
- Sennett. R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Smart, A., et al. (2019). Educating for the social, the emotional and the sustainable. *World Education Blog*. Recuperado de: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2019/11/06/educating-for-the-social-the-emotional-and-the-sustainable/>
- Srinivas S., K., Moorthy, M., Butterworth, A., Thiru, S., Khurana. (2018). *Personalized learning through artificial intelligence*. Recuperado de: <https://medium.com/swlh/personalized-learning-through-artificial-intelligence-b01051d07494>
- Stiegler, B. (2016). La disruption rend fou. *Culture Mobile Penser la Société du Numérique*. Recuperado de: <http://www.ict-21.ch/comict/IMG/pdf/Stiegler-la-disruption-rend-fou-09.17-cm-visions-bernard-stiegler-02.pdf>
- Taleb, N.N. (2019). *Jugarse la piel. Asimetrías ocultas en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2016). *Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes*. Reflexiones en Progreso sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo, el Aprendizaje y la Evaluación (5). Ginebra: UNESCO-OEI. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245774s.pdf>
- Tedesco, J. C., y N. López. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- Tedesco, J. C., R. Opertti y M. Amadio. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. IBE Working Papers on Curriculum Issues (10). Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221328s.pdf>
- Tenti, E. (2008). *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*, 2-6 junio, Buenos Aires. Recuperado de: https://www.academia.edu/33504235/PROFESIONALIZAR_A_LOS_PROFESORES_SIN_FORMACION_INICIAL_PUNTOS_DE_REFERENCIA_PARA_ACTUAR_SEMINARIO_INTERNACIONAL_2-6_DE_JUNIO_DE_2008_Sociologia_de_la_profesionalizacion_docente

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago: PREAL. Documento 50. Recuperado de: https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Coontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf

The World News. (2020). Cierre escolar: efectos positivos “discutibles” y negativos “indiscutibles”. *Uruguay: The World News*. Recuperado de: Cierre escolar: efectos positivos “discutibles” y negativos “indiscutibles” (Política) (theworldnews.net)

Tikly, L. (2017). The future of education for all as a global regime of educational governance. *Comparative Education Review*, 61(1), 22-57.

Tucker, M. S. (2011). *Standing on the shoulders of giants. An American agenda for education reform*. Washington DC: National Center on Education and the Economy.

UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC-UNESCO. Disponible en: <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/UNESCO-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf>

UNESCO. (2015a). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

UNESCO. (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000259592>

UNESCO. (2021a). *AI and Education: Guidance for policy-makers*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000376709>

UNESCO. (2021b). *Garantizar la enseñanza y el aprendizaje inclusivos para la recuperación educativa: Formas prácticas de avanzar*. Ginebra: OIE-UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/sp_nota_conceptual_garantizar_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_inclusivos_para_la_recuperacion_educativa.pdf

- UNESCO, Comisión Internacional sobre los futuros de la educación. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- UNESCO-OREALC. (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis Santiago*. UNESCO-OREALC. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/309421563_El_fortalecimiento_del_desarrollo_profesional_docente_una_mirada_desde_Latinoamerica_Strengthening_teaching_professional_development_a_view_from_Latin_America
- Viner, R., et al. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. Recuperado de: [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30095-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30095-X/fulltext)
- Wahl, G. (2018). *La intelligence humaine, une ou multiple?* Sciences Humaines (303). París: Éditions Sciences Humaines, 30-33.
- World Economic Forum (WEF). (2020). *Manifiesto de Davos 2020: El propósito universal de las empresas en la Cuarta Revolución Industrial*. Davos: WEF. Recuperado de: <https://es.weforum.org/agenda/2019/12/manifiesto-de-davos-2020-el-proposito-universal-de-las-empresas-en-la-cuarta-revolucion-industrial/>
- Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global, priority, collective responsibility. *Prospects*, XLIX(3-4), 97-101.
- Yorston, J. (2016). *Global Education: The future of Learning and the Fourth Industrial Revolution*. Melbourne: NESLI. Recuperado de: <http://www.nesli.org/global-education-the-future-of-learning-and-the-fourth-revolution-3.html>
- Yuste, R., y Gil, D. (2020). Que la ciencia revolucione la política. *El País Semanal*. Recuperado de: <https://elpais.com/ideas/2020-06-06/que-la-ciencia-revolucione-la-politica.html>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, XLIX(1-2), 29-33.



En este nuevo libro, Renato Opertti nos acerca a temáticas vinculadas a las políticas educativas mundiales desde una perspectiva global y local, como es habitual en sus aportes a la reflexión colectiva sobre educación. Esta vez, sin embargo, toma el efecto transversal de la pandemia planetaria para poner de relieve prácticas y políticas educativas que ya venían siendo desarrolladas y que cobran mayor relevancia y legitimidad impulsadas por la propia necesidad de responder a las crisis.

Ofrece una mirada glo-local que nos permite repensarnos como región en nuestras formas de enseñar, aprender y evaluar, al tiempo que muestra algunas pistas de cómo llevar adelante una educación con vocación universalista en sus propósitos y resultados como sostén de la diversidad. Lo que se busca, esencialmente, son las vías de entrada y maneras de formar ciudadanas y ciudadanos del mundo que puedan compartir una serie de valores y competencias comunes entre culturas y afiliaciones, abonados por las diferencias.

En su mirada sobre las maneras de educar, hace un énfasis particular sobre la oportunidad de consolidar modos híbridos de aprendizaje, que permitan aprovechar el terreno fértil que deja la crisis en cuanto a acelerar el proceso de incorporación de las tecnologías en los sistemas educativos. Marcando el carácter insoslayable de los espacios de formación presencial, considera clave fortalecer el rol y las competencias de los educadores a fin de contribuir a formar personas empoderadas para crear y apropiarse de las tecnologías en el marco de una sólida visión humanista, ética y cultural, que les permita aprender sin barreras ni fronteras.

