

OPCIONES PARA REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS

DIÁLOGOS POR UN NUEVO CONTRATO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN

FERNANDO M. REIMERS (COORDINADOR)

PRÓLOGO DE STEFANIA GIANNINI, UNESCO



Diálogos por un Nuevo Contrato Social
para la Educación

Opciones para Reimaginar Juntos
Nuestros Futuros

Fernando M. Reimers (coordinador)

Prologo por Stefania Giannini, UNESCO

Copyright © 2022 Fernando M. Reimers.

Cubierta: Paulo Costa

Este trabajo tiene la licencia Creative Commons Attribution
4.0 International License.

Para ver una copia de la licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Paperback ISBN: 9798432122049

Índice

Prólogo	1
Stefania Giannini, Subdirectora General de Educación de la UNESCO	
Inteligencia Colectiva para Reimaginar Juntos Nuestros Futuros y construir un Nuevo Contrato Social para la Educación	5
Fernando M. Reimers	
Perspectivas desde los gobiernos.....	21
Nuevos desafíos de la educación brasileña y un nuevo contrato para la educación.....	23
María Helena Guimarães de Castro	
Calidad Con Equidad: Igualdad De Oportunidades En La Escuela.....	33
Víctor de Angelo	
Hacia un nuevo contrato social para la educación en Colombia.....	41
María Victoria Angulo González	
La educación en primer lugar: el compromiso de Bogotá D.C. con un nuevo contrato social y ambiental para el siglo XXI	49
Edna Cristina Bonilla Sebá	
Los futuros de la educación: hacia un plan estratégico de la educación ecuatoriana	63
Montserrat Creamer	
Reimaginar juntos nuestros futuros: un marco referencial para la Secretaría de Educación de Guanajuato, México	
Jorge Enrique Hernández Meza	71

Inspirar, recrear y transformar la educación desde el diálogo en comunidad en Jalisco, México	79
Juan Carlos Flores Miramontes	
Repensar a la Educación: los futuros de la Educación en el caso de Querétaro, México	87
Martha Elena Soto Obregón	
Hacia un nuevo contrato social para la educación en Portugal	93
Joao Costa	
Los futuros de la educación en Uruguay	101
Gonzalo Baroni	
Perspectivas desde las universidades.....	109
El modelo AIE-UCA: Formación docente en los tiempos que corren.....	111
Gabriela Azar e Ignacio Barrenechea	
Aprendizaje híbrido, activo e incluyente: repensando el modelo pedagógico en la Universidad	121
Carlos Iván Moreno y Jorge Enrique Flores	
Pandemia de la Covid-19 y redes de educación pública en Brasil: la actuación del CAEd/UFJF para la renovación del contrato social a favor de la educación pública	129
Carlos Palacios Carvalho da Cunha e Melo y Wagner Silveira Rezende	
La Consulta de UNESCO-IESALC sobre la educación superior en América Latina y el Caribe: diálogos para un contrato social de la educación superior en la región..	139
Francesc Pedró, Victoria Galán-Muros y Alep Blancas	

La innovación en la enseñanza y aprendizaje para renovar la misión educativa de las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe.....	147
Oscar Jerez, Angelica Natera y Eugenia Garduño	
Perspectivas desde la sociedad civil.....	157
Las transformaciones en educación, un asunto colectivo	
Andrea Escobar Vilá	159
La Red de Mujeres Unidas por la Educación, MUXED, promueve la conversación sobre <i>Re-imaginar Juntos Nuestros Futuros</i> en alianza con otras organizaciones	171
Elisa Bonilla, Cecilia Espinosa, Eugenia Garduño, Elisa Guerra, Patricia Vázquez del Mercado y Rosa Wolpert. Especialistas en educación e integrantes de MUxED	
Perspectivas desde redes educativas.....	179
Los Futuros de la Educación, palanca de transformación educativa en Cataluña.....	181
Eduard Vallory	
Reimaginar el futuro de la educación para población migrante forzada y refugiados desde el Servicio Jesuita a Refugiados	191
Cristóbal Madero Cabib, SJ y Daniel Restrepo	
La voz de los estudiantes en un nuevo contrato social para la educación. La experiencia de la Institución Educativa SEK	199
Elnara Israfilova	
Reimaginando nuestro futuro juntos: Un mundo 2022	
Joe Carvin, Joanne Ferrara y Lindsey Pockl	207

Prólogo

Stefania Giannini,

Subdirectora General de Educación de la UNESCO

Cuando en el año 2019 la UNESCO le pidió a Sahle-Work Zewde, Presidenta de la República Federal Democrática de Etiopía, coordinar una comisión independiente de expertos para producir un informe sobre los Futuros de la Educación, no anticipábamos la enormidad de los desafíos que confrontarían los sistemas educativos en el mundo en el futuro inmediato. La motivación para encargar a dicha comisión había sido, como en el caso de los dos esfuerzos semejantes llevados a cabo en 1968 y en 1992, el reconocer que una serie de desafíos y tendencias globales creaban nuevas demandas a las que los sistemas educativos tendrían que responder, para mantener la relevancia de la educación. Pensábamos esencialmente en los desafíos del cambio climático, de gobernanza democrática y de inclusión social, es decir los reflejados en la agenda 2030 que identifica 17 objetivos de desarrollo sustentable.

Para el momento en que los integrantes de la comisión se reunieron en la primera sesión de trabajo en París, a comienzos del año 2020, había ya comenzado la propagación mundial de la COVID-19, aunque sería solo dos meses después cuando la organización mundial de la salud la declarararía una pandemia global. La pandemia generó enormes desafíos a los sistemas educativos, los cuales pusieron de relieve sus fragilidades, las profundas desigualdades de oportunidad educativa al interior de las naciones y entre los países, y los cuales hicieron también más visible la importancia de la educación. Por esas razones, la

comisión decidió continuar su trabajo durante la pandemia, en condiciones diferentes a las que se habían previsto al encarar este trabajo.

El informe de la comisión, titulado *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros. Un Nuevo Contrato Social para la Educación* fue publicado en noviembre de 2021. El momento de dicha publicación no podía ser más oportuno. El mundo entero se encontraba, como resultado de la pandemia, en busca de esperanza de que sería posible reconstruir mejor, y de ideas sobre cómo hacerlo. El informe es precisamente un llamado a esa esperanza, y una hoja de ruta que propone ideas ejes sobre en que debe consistir la transformación de la cultura, y sobre las acciones catalíticas para lograr dicha transformación. El informe hace un llamado a un amplio diálogo social, incluyente, democrático y participativo, en todas las comunidades y jurisdicciones, en el entendido de que en la tarea de transformar de forma profunda la cultura educativa, es esencial la participación de todas las personas. El contexto de recuperación de la pandemia es por demás propicio para este diálogo amplio y la movilización social que el mismo generara, pues sin ellos se corre el riesgo de que la educación sea relegada como prioridad como resultado de las múltiples demandas generadas por la pandemia. Esta invitación al diálogo social amplio que hace el informe es una innovación en relación con los dos informes anteriores sobre los Futuros de la Educación, reflejo sin duda de la evolución de los tiempos y también de la preocupación de los integrantes de la comisión por la fragilidad de la democracia en el mundo.

El informe descansa también en la premisa de que la innovación educativa puede resultar de procesos abiertos

incluyentes, donde el intercambio rápido de ideas facilite la continua innovación e inteligencia colectivas.

Este libro coordinado por el Profesor Fernando Reimers, quien fue uno de los miembros de la comisión, recopila las experiencias de una diversidad de líderes en Iberoamérica que han utilizado ya el informe ‘Reimaginar Juntos Nuestros Futuros’. Dicha recopilación es útil pues permitirá que otros aprendan de estas experiencias tempranas en la utilización del informe, y tal vez inspire a otros líderes educativos a utilizarlo para promover el tipo de diálogos a los que invita el informe mismo. Les invito a leer este texto y a construir sobre las ideas que el mismo contiene, pues confío en que ello permita acelerar el uso de ‘Reimaginar Juntos Nuestros Futuros’ en un momento en el cual ello no podría ser más necesario para reconstruir mejor al término de la pandemia.

París, Marzo 2022

Inteligencia Colectiva para Reimaginar Juntos Nuestros Futuros y construir un Nuevo Contrato Social para la Educación

Fernando M. Reimers

Introducción

Este libro recoge las reflexiones de varios líderes educativos en relación con el informe *Reimaginar Juntos Nuestro Futuro. Un Nuevo Contrato Social para la Educación* (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación 2021). Este informe es el resultado de tres años de trabajo de la Comisión Internacional Sobre los Futuros de la Educación a petición de la UNESCO. El informe plantea la necesidad de un nuevo contrato social para la educación y para lograrlo invita a un amplio y participativo diálogo entre actores diversos, en cada jurisdicción, comunidad e institución educativas. El informe señala que la traducción de las orientaciones contenidas en el mismo en estrategias específicas de transformación de la cultura educativa requerirá de un proceso de co-construcción con actores locales, resultado de un diálogo incluyente y democrático.

La invitación a la participación y a la co-construcción que hace el informe de la comisión sobre los futuros de la educación aspira auspiciar procesos de innovación abierta y a promover la inteligencia colectiva a partir de la contribución de un gran número de personas, instituciones y comunidades, y de la colaboración entre ellas, lo cual requiere mecanismos para codificar y compartir conocimientos generados por ellas, animando así diálogos y colaboraciones entre diversos grupos

interesados en avanzar esfuerzos de construcción de mejores futuros de la educación.

Con el propósito de apoyar dichos procesos invité a los autores de los capítulos contenidos en este libro a compartir lecciones aprendidas de procesos de diálogo y cambio educativo en los cuales habían participado a la luz de las tesis de *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros*, en la esperanza de que el intercambio de estos conocimientos relativos a la utilización del informe ampliaría y profundizaría esfuerzos para transformar las instituciones educativas para hacerlas más relevantes.

Para que estas experiencias reflejasen la diversidad de diálogos que contempla el informe como necesarios, invite a participar en este proyecto a personas que tienen roles diversos en varias instituciones educativas: autoridades educativas gubernamentales, líderes universitarios, líderes de organizaciones educativas de la sociedad civil, de organizaciones internacionales y de redes escolares. Las instituciones en las que trabajan se encuentran en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, España, Estados Unidos, México, Portugal, Uruguay y Venezuela. Sus reflexiones se refieren tanto a procesos de cambio educativo en curso, anteriores a la publicación del informe, de los que derivan lecciones relacionadas con las propuestas del informe, así como a procesos iniciados como parte del proceso de preparación del informe y posteriores a su publicación.

Espero que los aprendizajes derivados del análisis de esta diversidad de experiencias permitan la extensión y profundización de diálogos sociales sobre *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros* y que ellos contribuyan a la elaboración de planes y acuerdos que logren transformar la cultura educativa en instituciones y comunidades específicas de manera que estas

respondan a los desafíos más significativos de nuestros tiempos.

Estos diálogos sobre los Futuros de la Educación son necesarios por dos razones interrelacionadas. En primer lugar, porque el informe mismo requiere de dicho proceso de contextualización de las ideas que propone con conocimiento sobre las necesidades, fortalezas y posibilidades de cada institución concreta, lo cual requiere la participación de actores conocedores de dichas instituciones y la utilización de evidencia sobre esos contextos particulares.

En segundo lugar, la necesidad de estos diálogos resulta de que nada es más poderoso para apoyar la práctica educativa, y para obstaculizar la adopción de nuevas prácticas, que las maneras de pensar, las creencias (los *mindsets*) sobre cómo debe enseñarse, para que hacerlo y sobre la valoración misma de la educación. Son estas creencias y valores compartidos las que definen una cultura educativa. Una cultura educativa es invisible a quienes la comparten, como lo es el agua al pez, pero no por ello menos poderosa y efectiva. Transformar la cultura requiere en primer lugar reconocerla, examinarla, contrastarla a la luz de nuevas ideas, de evidencias, es decir de aprendizaje, tanto individual como colectivo. Este aprendizaje colectivo requiere de diálogo, donde la discusión sobre propósitos educativos y sobre ideas de como alcanzarlos, sea animada por el estudio de evidencia, lo que he llamado Dialogo Informado (Reimers y McGinn 1996) y estos diálogos informados son esenciales para lograr traducir ideas sobre cómo lograr nuevos propósitos educativos en una implementación efectiva de propuestas de cambio.

Liderar dichos procesos de cambio requiere a su vez la capacidad de tomar perspectivas diversas, que reflejen

diferentes maneras de entender el cambio. En un libro reciente explico porque la transformación de sistemas educativos para desarrollar competencias alineadas con metas ambiciosas como los objetivos de desarrollo sustentable acordados en la asamblea general de Naciones Unidas en el año 2015, lo que he llamado ciudadanía global, requiere una mirada multidimensional que incorpore perspectivas culturales, psicológicas, profesionales, institucionales y políticas sobre los sistemas educativos (Reimers 2020a).

En los estudios que he realizado, con mis colegas en la iniciativa global de innovación en educación que dirijo desde la Universidad de Harvard, hemos identificado las dificultades en cambiar estas maneras de pensar (*mindsets*) como uno de los principales obstáculos para implementar propuestas ambiciosas de cambio educativo, por ejemplo, currículos ambiciosos que busquen desarrollar un espectro amplio de competencias que desarrollen de forma plena a los estudiantes (Reimers y Chung 2016, Reimers 2017). Nuestras investigaciones han demostrado, además, la importancia del proceso de implementación de las propuestas de cambio, donde la claridad sobre los detalles de implementación es esencial para pasar de las ideas a la práctica. Existen hoy ciertos consensos sobre condiciones y acciones necesarias para mejorar la cultura escolar, la necesidad de un currículo ambicioso, por ejemplo, o de programas de formación docente iniciales y continuos adecuados. Pero lo crítico es traducir estas ideas generales sobre los componentes de una estrategia de cambio educativo en detalles específicos sobre qué tipo de formación docente continua, realizada por quien, en qué condiciones, con que duración, etc. Es en estos importantes detalles de implementación donde los dichos se traducen, o no, en hechos y en resultados (Reimers 2020b y 2020c). Uno de los

principales desafíos de las reformas educativas consiste en lograr alineamiento coordinado entre las acciones de la cantidad de personas involucradas para que haya sinergias positivas entre ellas, lo cual requiere de buenos procesos de comunicación, y de aprendizaje y liderazgo colectivos. El diálogo es esencial para dicha comunicación, aprendizaje y liderazgo colectivos.

La apuesta que hace *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros* al poder de cada persona de contribuir a la transformación de la cultura educativa está así no solamente basada en la evidencia sobre el papel que juega esta pluralidad de interlocutores en la implementación del cambio y sobre la necesidad de claridad operacional para poder implementar acciones de cambio, sino también expresa el reconocimiento de que estos diversos actores tienen todas perspectivas valiosas, de las que derivan conocimiento útil para informar el proceso de cambio, y que la consideración de esta pluralidad de perspectivas y conocimientos requiere de un diálogo productivo que permita a todos los agentes de cambio aprender unos de otros.

En el libro *Diálogo Informado* (Reimers y McGinn 1996) explicábamos porque eran necesarios diálogos participativos e incluyentes, apoyados por evidencia basada en investigación, para avanzar la implementación efectiva de planes de cambio educativo. Lo que no anticipábamos en el momento de escribir aquel libro, hace ya un cuarto de siglo, fue la manera en la cual el desarrollo de tecnologías de información, permitiría ampliar y profundizar las posibilidades de participación y de diálogo, así como la colaboración entre diversos actores en el proceso de cambio educativo. Hoy en día, diversas plataformas de comunicación posibilitan la consulta y la comunicación entre muchas personas, superando las barreras de distancia física,

reduciendo los costos de obtener dicha participación y permitiendo formas de colaboración sin precedente. Son estas tecnologías las que han permitido el desarrollo de nuevas formas de poder y de influencia, que superan las formas tradicionales de poder de que disponen las organizaciones burocráticas tradicionales (Heimans y Timms 2018). Son también estas modalidades nuevas de comunicación y colaboración las que permiten procesos de innovación abierta, que amplían considerablemente las posibilidades de participación en los procesos de creación de soluciones a desafíos complejos. El informe *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros* apuesta a estas formas de innovación abierta y a estas nuevas modalidades de poder participativas y democráticas como procesos que permitan transformar la cultura educativa para hacerla más relevante a los complejos desafíos que enfrentamos tales como los del cambio climático, los de la pobreza y la exclusión, los de la fragilidad de la democracia o los desafíos a los derechos humanos.

Los procesos de cambio que activen estas nuevas formas de participación en los procesos de transformación educativa pueden a su vez aumentar su poder si se articulan en redes que permitan intercambiar rápidamente conocimiento ganado en otros procesos participativos de innovación abierta similares. Durante la pandemia del COVID-19, por ejemplo, una serie de innovaciones que permitieron la continuidad educativa durante los periodos en que la educación presencial estuvo suspendida, fueron el resultado de este tipo de colaboración e intercambio global (Reimers y Opertti 2022 y Lancrin, Cobo y Reimers 2022).

La intención de esta publicación es contribuir a ese intercambio de experiencias diversas sobre el tipo de diálogos

que permitirán llevar a la práctica las intenciones del informe, traduciéndolo en propuestas concretas de transformación, con el fin de acelerar y profundizar la transformación de la cultura educativa en pro de un mundo mas incluyente y sustentable.

Reimaginar Juntos Nuestros Futuros

Cuando, en el año 2019, la directora general de UNESCO Audrey Azoulay y la subdirectora de educación de la organización Stefania Giannini, invitaron a un grupo de personas de diversos países a preparar un informe sobre los Futuros de la Educación, era la tercera vez que, en sus setenta y siete años de historia, la UNESCO se planteaba una tarea semejante. La primera vez fue en 1968 cuando el entonces director de UNESCO Rene Maheu encargó a Edgar Faure, exministro de educación de Francia, coordinar la *Comisión sobre el Desarrollo de la Educación*, en la que participarían Felipe Herrera, Abdul Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur Petrovsky, Majid Rahnema y Frederick Ward. Esta comisión produciría el informe *Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana* que sería publicado en 1972 y que enfatizaría la importancia de apoyar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La segunda vez fue en 1992 cuando el director de UNESCO Federico Mayor encargó a Jacques Delors, expresidente de la Comisión europea, coordinar la *Comisión Internacional para la Educación en el Siglo Veintiuno* que incluiría a In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padron Quero, Marie-Ang, Plique Savane, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr, y Zhou Nanzhao. Esta comisión produciría el informe *La Educación Encierra un Tesoro* (1996) que enfatizaría la importancia de que

la educación contribuyese a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

La directora de UNESCO Audrey Azoulay encargó así en el año 2019 a la Presidenta de la República Federal Democrática de Etiopía Sahle-Work Zewde coordinar la *Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación* que incluiría a Masanori Aoyagi, Arjun Appadurai, Patrick Awuah, Abdel Basset Ben Hassen, Cristovam Buarque, Elisa Guerra, Badr Jafar, Doh-Yeon Kim, Justin Yifu Lin, Evgeny Morozov, Karen Mundy, António Novoa, Fernando M. Reimers, Tarcila Rivera Zea, Serigne Mbaye Thiam, Vaira Vike-Freiberga y Maha Yahya. El anuncio fue hecho en las reuniones de la asamblea general de Naciones Unidas en septiembre de 2019.

Cuando nos reunimos en la primera sesión de trabajo en los primeros días de 2020, no anticipábamos la manera en la cual la pandemia de COVID-19 cambiaría el mundo en general, y el mundo educativo en particular. En marzo de ese año, una vez que la organización mundial de la salud anunció la pandemia, comprendimos que no podríamos llevar adelante el trabajo que nos habíamos propuesto de la forma que habíamos previsto hacerlo en enero, planes que incluían visitas a diversas regiones del mundo para poder tener consultas y diálogos con educadores en diversas latitudes como parte del proceso de preparación de este informe. Nos reunimos telemáticamente en marzo del 2020 para discutir que hacer dada la realidad de la pandemia. Reconociendo que la misma estaba impactando e impactaría de forma considerable a los sistemas educativos, produjimos un manifiesto, urgiendo a los gobiernos y a las sociedades todas, a mantener la prioridad en la educación durante la pandemia. Decidimos también en ese momento continuar nuestro encargo, haciendo los ajustes necesarios para

poder llevar a cabo de forma telemática nuestras sesiones de trabajo y las consultas que habíamos previsto en enero. El informe que produjimos fue publicado en noviembre de 2021 e indudablemente las tesis de este fueron influenciadas por el momento y las condiciones en que nos tocó prepararlo, un momento en que la fragilidad de las instituciones educativas, y las enorme desigualdades sociales y educativas, se hicieron evidentes en la manera en la que la pandemia afectó las oportunidades educativas en diversos lugares y para estudiantes de diversas condiciones.

El informe tiene tres secciones. La primera discute los principales desafíos globales que han de animar a un replanteamiento de los propósitos de la educación: los desafíos a la gobernanza democrática y a los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, el cambio climático, y los desafíos creados por el desarrollo de la inteligencia artificial. La segunda sección del informe plantea la necesidad de reimaginar la cultura educativa repensando la pedagogía, el currículo, la profesión docente, la institución educativa y el ecosistema para aprendizaje a lo largo de toda la vida. La tercera sección propone cuatro acciones catalíticas que apoyarían dicha transformación de la cultura educativa: la participación social democrática, la investigación y el desarrollo, la participación de las universidades y la reinención de la cooperación y solidaridad internacionales.

El informe difiere de los dos informes anteriores de la UNESCO sobre el Futuro de la Educación en varios sentidos. En primer lugar, en cuanto a los desafíos globales que animan la propuesta de un nuevo sentido para la educación. En segundo lugar, en el mayor grado de especificidad con el que se ocupa de diversos aspectos de la institucionalidad educativa

como la pedagogía, el currículo, la profesión docente o la escuela. En tercer lugar, por el tipo de acciones catalíticas que propone: el papel de la investigación y el desarrollo y de la universidad, como ejes de la transformación de la institucionalidad educativa, o la necesidad de reimaginar la cooperación y solidaridad internacionales. En particular, la última de las cuatro acciones catalíticas propuestas, el diálogo social, marca una diferencia fundamental de este informe con los dos anteriores. En este sentido el informe apuesta a las nuevas formas de poder y a los procesos de innovación abierta como esenciales para transformar la cultura educativa. Es probable que este énfasis en el cambio educativo como una tarea de todos refleje la evidente insuficiencia de los esfuerzos gubernamentales para mantener oportunidades educativas que observamos durante la pandemia, así como las positivas contribuciones que resultaron del liderazgo colectivo y de la colaboración de diversos actores e instituciones.

Los informes de 1972 y 1996 estaban dirigidos fundamentalmente a autoridades educativas, bajo el supuesto de que el cambio educativo podían animarlo los gobiernos. Este informe de 2021 propone que el cambio de la cultura educativa es el resultado de un proceso social que involucra no solamente a gobiernos, sino a las sociedades enteras, y es por ello por lo que llama al diálogo incluyente, participativo y democrático, como una forma esencial de apoyar un proceso profundo de desarrollo de nuevas comprensiones, de nuevos significados, sobre como enseñar y como aprender, que conformen una nueva cultura educativa. Este informe reconoce las limitaciones de las políticas educativas para transformar la cultura educativa, y los desafíos que representa la implementación de las políticas proceso que, las más de las veces, transforma de formas significativas las políticas y sus

intenciones. Es por ello por lo que el informe insiste en la necesidad de desarrollar estrategias específicas, planes concretos, operativos, adecuados a realidades particulares, que reflejen conocimiento y acuerdos locales, sobre como alcanzar las aspiraciones contenidas en el informe.

Es en este sentido que el informe invita a la co-construcción de las tesis planteadas en propuestas concretas de acción, en vez de ofrecer una respuesta unívoca a los desafíos de transformar la cultura educativa. Un informe escrito para la humanidad entera no puede tener el nivel de detalle que defina con especificidad que acciones tomar en contextos particulares, y requiere además de la flexibilidad para que los planes específicos de actualización de estas ideas reflejen condiciones locales. Es por ello por lo que el informe requiere de un proceso de contextualización, de traducción de estas ideas generales en planes operativos concretos basándose en conocimiento específico sobre dichos contextos. Este proceso de co-construcción puede tomar diversas formas. Una de ellas es identificar y estudiar las prácticas, programas y políticas que ya existen en jurisdicciones particulares, y analizar su correspondencia con las tesis propuestas en el informe para a partir de este análisis identificar una hoja de ruta que permita avanzar en la construcción de un nuevo contrato social educativo, construyendo así sobre las fortalezas y sobre prioridades locales. Un ejemplo de esta aproximación es una publicación reciente que contiene el resultado de los trabajos de un grupo de mis estudiantes de postgrado quienes colaborando con autoridades educativas en diversas jurisdicciones elaboraron planes de transformación educativa para dichas jurisdicciones basadas en *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros* (Reimers et al 2022).

Una segunda aproximación a este proceso de traducción de las aspiraciones del informe en rutas específicas de cambio es identificar innovaciones educativas que reflejen ya las recomendaciones de dicho informe, constituyendo prácticas de anticipación de una educación del futuro. Un ejemplo de esta aproximación es una publicación reciente en la que con un grupo de colegas identificamos 31 innovaciones educativas recientes alineadas con las tesis del informe. Nuestro propósito en ese estudio era identificar en que medida, durante los desafíos creados en la pandemia, habían emergido innovaciones que fuesen no solamente una forma de paliar el impacto de la crisis, sino de atender a problemas educativos mas trascendentes, y que tuvieran implicaciones para el futuro. Efectivamente encontramos que muchas de estas innovaciones, surgidas del momento de la pandemia, anticipaban las tesis de *Reimaginando Juntos Nuestros Futuros* en cuanto a reimaginar la pedagogía, el currículo o la escuela (Reimers y Opertti 2022).

Una tercera aproximación a la misma aspiración de facilitar la ‘traducción’ del informe en estrategias operativas específicas de cambio educativo es llevar a cabo diálogos informados, tal y como lo propone el mismo informe para que de estos procesos de diálogo informado por el análisis de contextos específicos, resulten estrategias de cambio apropiadas a dichos contextos.

Este libro recoge varias experiencias recientes en las Américas, España y Portugal en ese sentido que pueden servir de referencia a otros que organicen diálogos semejantes en el futuro con la intención de que su rápida difusión a través de redes educativas profundice dichos procesos de cambio a la vez que inspire otros.

Estas tres modalidades de ‘traducción’ de las tesis del informe en propuestas específicas, ajustadas a realidades particulares, pueden complementarse y reforzarse entre sí. Por ejemplo, los diálogos informados en una institución o jurisdicción educativa, pueden incorporar el análisis de innovaciones que ya expresan los propósitos y las recomendaciones del informe, y pueden apoyarse en procesos de análisis de políticas y programas en curso tales como los contenidos en la publicación anteriormente mencionada (Reimers et al 2022).

La publicación del informe en momentos en que los sistemas e instituciones educativas están buscando recuperarse del impacto educativo de la pandemia del COVID-19 explica el que buena parte de los ensayos en este libro hagan referencia a este contexto. Paradójicamente esta circunstancia en que nos encontramos representa una oportunidad. La crisis educativa creada por la pandemia puso de manifiesto las deficiencias de los sistemas educativos antes de la pandemia, haciendo más evidente que es necesario no solamente restablecer los niveles de funcionamiento de los sistemas educativos anteriores a la pandemia, sino ‘reconstruir mejor’. El que muchas instituciones y sistemas educativos se encuentren precisamente en estos momentos en la búsqueda de como ‘reconstruir mejor’ representa un momento propicio para considerar las ideas contenidas en el informe, y para comprender la necesidad de una movilización ambiciosa, democrática e incluyente, que logre restablecer en las comunidades y en las sociedades la importancia de ocuparse de las instituciones educativas en este momento de tantas fragilidades y necesidades. Sin dicha movilización sería fácil relegar las preocupaciones educativas a una segunda prioridad, para atender a temas más urgentes y visibles, como la recesión económica, donde la ha habido, o la crisis sanitaria.

Este libro contiene ensayos que reflejan una perspectiva desde los gobiernos, desde las universidades, desde la sociedad civil, organizaciones internacionales y desde redes educativas. Esperamos que estos nutran la inteligencia colectiva necesaria para acelerar la necesaria transformación de las instituciones educativas de manera que puedan educar a todas las personas con las capacidades necesarias para construir un mundo más incluyente y sustentable.

Referencias

Comisión sobre el Desarrollo de la Educación. *Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana*. Paris, UNESCO. 1972.

Comisión Internacional para la Educación en el Siglo Veintiuno. *La Educación Encierra un Tesoro*. Paris, UNESCO. 1996.

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. *Reimaginar Juntos Nuestro Futuro. Un Nuevo Contrato Social para la Educación*. Paris, UNESCO. 2021.

Heimans, J. and Timms, H. *New Power. How Anyone can Persuade, Mobilize, and Succeed in Our Chaotic, Connected Age*. New York, Anchor Books. 2018.

Reimers, F. y McGinn, N. *Informed Dialogue*. New York, Praeger. 1996. Edición en español: *Diálogo Informado*. Edición Independiente. 2016.

Reimers, F. and C. Chung (eds). *Teaching and Learning for the twenty first century*. Cambridge. Harvard Education Press. 2016.

En español enseñanza y Aprendizaje en el Siglo 21. México. Fondo de Cultura Económica. 2016.

Reimers, F. (ed). *Empowering All Students At Scale*. Publicación independiente. 2017. En español Empoderar a todos los estudiantes a escala. Publicación independiente. 2017.

Reimers, F. *Educating Students to Improve the World*. Cham, Switzerland. Springer. 2020a. Edición en español: *Educación Global para mejorar el mundo*. Madrid, Ediciones SM. 2021.

Reimers, F. (Ed). *Audacious Education Purposes. How governments transform the goals of education systems*. Springer. 2020b. En español Propuestas educativas audaces. La transformación de los objetivos educativos desde los gobiernos. Madrid. Universidad Camilo José Cela. 2021.

Reimers, F. (Ed). *Implementing Deeper Learning and 21st century education reforms*. Cham, Switzerland. Cham, Switzerland. Springer. 2020c. En español Reformas educativas del siglo 21 para un aprendizaje más profundo. Una perspectiva internacional. Madrid. Editorial Narcea. 2021.

Reimers, F. and Opertti, R. (Eds.) *Learning to Build Back Better Futures for Education: Lessons from educational innovation during the covid-19 pandemic*. Geneva. UNESCO: International Bureau of Education. 2021. En español Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación. Geneva. UNESCO: International Bureau of Education. 2022.

Reimers, F., Budler, T., Kenyon, C., Irele, I., Ovitt, and S. Pitcher, C. *Advancing a New Social Contract for*

Education. *Collaborations to Reimagine Our Futures Together*. Independently Published. 2022.

Vincent-Lancrin, S., Cobo, Cristobal and Reimers, F. (Eds.) *How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic Global Lessons From Initiatives To Support Learners And Teachers*. Paris: OECD. 2022.

Fernando M. Reimers es profesor de educación internacional y comparada y director de la [Iniciativa Global de innovación en Educación](#) en la escuela de postgrado en educación de la Universidad de Harvard. Su investigación se enfoca en el estudio de como educar integralmente a los estudiantes para que desarrollen las capacidades para participar de forma plena en un mundo cambiante, y para contribuir a construir un mundo más incluyente y sustentable. Fue miembro de la comisión de expertos convocada por UNESCO para escribir el informe [Reimaginar Juntos Nuestros Futuros: Un Nuevo Contrato Social para la Educación](#). Ha escrito o coordinado cuarenta y tres libros académicos y varias colecciones de cuentos infantiles.

Perspectivas desde los gobiernos

Nuevos desafíos de la educación brasileña y un nuevo contrato para la educación

María Helena Guimarães de Castro

El informe *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros: Un Nuevo Contrato Social para la Educación*, publicado por la UNESCO en noviembre del año 2021, destaca la urgencia de los desafíos de los sistemas educativos en todo el mundo en un contexto de crecientes desigualdades, de la pobreza y la exclusión social, de las tensiones políticas y amenazas a los derechos humanos, además de los cambios provocados por los avances tecnológicos y la Inteligencia Artificial. En este escenario, agravado por los impactos de la pandemia de Covid-19 y el cierre de escuelas en la mayoría de los países durante largos períodos, el informe propone un nuevo contrato social que inspire una nueva cultura de la educación orientada al futuro, con énfasis en los cambios en el currículo, la pedagogía, las escuelas, la formación docente y la educación a lo largo de toda la vida.

La preocupación por el futuro de la educación está en el centro de los debates de la UNESCO, desde el año 2015 con el lanzamiento de la Agenda 2030 incluida en la Meta 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles.

En el año 2015, Brasil se comprometió junto a la comunidad internacional, a "garantizar a todos los niños y jóvenes una educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad, que conduzca a resultados de aprendizajes relevantes y efectivos" (Meta, 4.1), así como a "asegurar la igualdad de acceso para todas las mujeres y hombres a una educación

técnica, profesional y superior de calidad, a precios accesibles, inclusive a universidades” (Meta, 4.3).

En el año 2018, la OECD alineada con los objetivos de la UNESCO publicó el documento "Educación 2030", buscando respuestas para el futuro de la educación en un mundo totalmente transformado con la revolución 4.0, el internet de las cosas, los avances en Inteligencia Artificial, el uso de la realidad aumentada en las escuelas, el aprendizaje híbrido, las plataformas educativas adaptativas, etc. El gran reto, según la OECD, era preparar a los estudiantes para vivir en un mundo incierto y poder enfrentar y resolver problemas imprevistos. Entre ellos se destacaba la movilización de conocimientos disciplinares e interdisciplinarios, habilidades cognitivas y emocionales, actitudes y valores, finalmente el desarrollo de competencias que preparasen a los estudiantes para actuar con autorresponsabilidad, ética, respeto al desarrollo sostenible y compromiso con una sociedad de bienestar más justa y democrática.

El nuevo contrato social de la educación, propuesto por la UNESCO, añade nuevos retos y recomienda cambios que van más allá de aumentar el acceso y reducir la deserción escolar. Estos incluyen la revisión del modelo curricular tradicional, la valorización de los docentes, la prioridad a la formación integral de los ciudadanos, con énfasis en el desarrollo de la creatividad, del pensamiento crítico, de habilidades para resolver problemas y la adquisición de habilidades emocionales que ayuden a los niños y jóvenes a desarrollar su potencial pleno.

El informe también destaca las dificultades para implementar los cambios y la importancia de los actores locales en la formulación de prioridades y estrategias educativas adecuadas

a las diferentes realidades y contextos locales y regionales. En este sentido, asigna a las universidades un papel relevante en la articulación y colaboración con los sistemas educativos, constituyendo un ecosistema capaz de avanzar en las transformaciones necesarias en los planes de estudio, la pedagogía, la formación docente y nuevos ambientes de aprendizaje en las escuelas.

Impactos de la pandemia en la educación básica en Brasil

El nuevo escenario impuesto por la pandemia causó no solo graves brechas en el proceso de aprendizaje, lo que afectará el desarrollo de las habilidades cognitivas y emocionales de los estudiantes, sino también un fuerte aumento de las desigualdades educativas en Brasil. Los dictámenes del Consejo Nacional de Educación/CNE, aprobados en los años 2020 y 2021 presentan un balance de varios estudios e investigaciones sobre el aumento de las desigualdades durante la pandemia.

En general, la investigación indica que, los estudiantes de clases económicas de mayores ingresos dedicaron mucho más tiempo a la escuela (algo superior al 30%) que aquellos con ingresos más bajos (clases D y E). Los estudiantes de mayor vulnerabilidad social y económica tuvieron grandes dificultades para acceder a las actividades remotas, porque no tenían acceso a Internet y a equipos tecnológicos, o debido a entornos domésticos no aptos para actividades educativas.

Existen evidencias de que la educación a distancia tiene una menor capacidad para promover el aprendizaje de los estudiantes en la Educación Básica, particularmente aquellos que ya tenían bajo dominio escolar antes de la pandemia y los

niños que tienen menos autonomía para participar en las actividades escolares con este tipo de enseñanza.

Según la investigación¹, en la educación a distancia, las redes municipales utilizaron predominantemente material impreso (95,3% de las redes municipales) y WhatsApp (92,9%), la tercera opción más citada fueron las lecciones en video grabadas (61,3%). En cuarto lugar, aparecen las orientaciones en línea a través de aplicativos (54%). Por otro lado, estrategias como las plataformas educativas y las video clases en línea fueron mencionadas por solo el 22,5% y el 21,3% de los municipios, respectivamente. Los mayores desafíos mencionados por las Secretarías de Educación fueron el acceso de los estudiantes a Internet y las dificultades de la infraestructura escolar. Se han confirmado algunas expectativas. Los primeros años de la escuela primaria, 1° a 5° grado, etapa de consolidación del proceso de alfabetización en portugués y matemáticas, fue la fase con mayor reducción de aprendizaje. Las pérdidas en matemáticas, en todas las evaluaciones realizadas en las escuelas estatales, fueron mayores que en portugués.

El desafío que se plantea, especialmente a las redes públicas de Educación Básica, que atienden al 85% de los estudiantes del país, por lo tanto a una gran diversidad de estudiantes con diversos orígenes sociales y condiciones de vida muy desiguales, es la necesidad de desarrollar nuevas estrategias y

¹ Para realizar un balance de las pesquisas realizadas en Brasil, ver: UNDIME/Unicef (2021); IEDE/Fundación Lemann(2021); FGV/SP(2021); CAED/UFJF (2021); Itaú Social(2021); Instituto Unibanco, 2021; todos por la educación/2021; Inep/Censo Escolar, 2021. Para consultar el Consejo Nacional de Educación de Brasil: [http://: www.in.gov.br-cne](http://www.in.gov.br-cne)

metodologías pedagógicas efectivas para recuperar el aprendizaje de esta generación de niños y jóvenes fuertemente afectados por la pandemia y elaborar un plan estructurado de mediano plazo orientado al futuro.

Una nueva agenda de Políticas Educativas

Cualquier iniciativa para movilizar a los diferentes actores en torno a un nuevo contrato social con el objetivo de promover transformaciones en la cultura educativa, como propone la UNESCO, requiere un compromiso del ecosistema educativo con una agenda de cambio estructurada en dos estrategias principales: un plan de emergencia a corto plazo para mitigar las consecuencias de la pandemia en la educación básica; y un plan de estructuración a mediano plazo con énfasis en cambios.

Según los estudios disponibles² Brasil necesita adoptar tres medidas principales para superar los impactos de la pandemia y el largo proceso de cierre de escuelas³. Para evitar el peor de los casos y asegurar el futuro de los 42 millones de estudiantes

² Ver los pareceres y resoluciones del Consejo Nacional de Educación/CNE, aprobados en los años 2020 y 2021, que tuvieron un papel importante en la orientación a las escuelas, estados y municipios durante la pandemia como también en el proceso de retorno a las clases presenciales. Los pareceres y resoluciones presentan también un balance de las pesquisas Nacionales: <http://www.in.gov.br/resolucao-cne>

³ En Brasil, las escuelas estuvieron cerradas en un promedio de 258 días, entre marzo de 2020 y septiembre de 2021. El retorno a las clases presenciales fue muy desigual en los estados y municipios. Cerca del 40% de los 5.700 municipios retornaron a las clases presenciales apenas en febrero del 2022.

desde la primera infancia hasta la escuela secundaria, la agenda a corto plazo debe centrarse en cuatro prioridades: el buen recibimiento y reubicación de los estudiantes con la rutina escolar; la búsqueda activa a los estudiantes que abandonaron la escuela; la creación de programas para la recuperación y repriorización del aprendizaje, basados en evaluaciones diagnósticas; y, la formación continua de docentes para la implementación de cambios curriculares. La flexibilidad del currículo indicando los objetivos fundamentales de aprendizaje para la recuperación de los alumnos es fundamental para superar la crisis de aprendizaje de estos, perjudicados por la pandemia.

Dada la evidencia de una crisis de aprendizaje observada en el país, la agenda de emergencia a corto plazo es esencial para garantizar las condiciones para la implementación de una agenda estructurada centrada en el futuro. Ambas requieren de una acción estratégica coordinada por el MEC en alianza con Estados y Municipios, y de una amplia participación de la sociedad, campañas de comunicación con las familias, programas de apoyo a las escuelas más vulnerables, inversiones en infraestructura de las escuelas y capacitación docente.

Escuchar a los estudiantes, tener tiempo para oír sus pérdidas y ganancias, brindar estímulos a sus creatividades y fortalecer sus protagonismos, son acciones esenciales para sus nuevos buen encuentro con la escuela. ¿Están los docentes preparados para trabajar con grupos desiguales, considerando los diferentes tiempos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo motivar a los estudiantes para que aprendan a cuestionar, argumentar, reflexionar, tener confianza en sí mismos y esperanza en su éxito futuro?

En Brasil, existe un gran esfuerzo de las redes escolares estatales y municipales en la implementación de la agenda de emergencia, que obviamente sigue ritmos muy diferentes entre estados y municipios. Algunos estados del Noreste, como Ceará y Pernambuco, vienen haciendo un trabajo acelerado de recuperación de estudiantes. Lo mismo ocurre en estados del Sur y Sureste, como São Paulo, Paraná, Minas Gerais y Espírito Santo. Después de un largo período de cierre, además de la búsqueda activa para superar el impacto del ausentismo escolar, muchas escuelas están comenzando a innovar las rutinas escolares y revisar las prácticas pedagógicas para cautivar a los estudiantes, especialmente a los adolescentes y jóvenes, que han tenido más tiempo libre y se habituaron a las actividades remotas más flexibles y menos exigentes.

En gran medida, las redes escolares municipales contaron con un fuerte apoyo de entidades del tercer sector para organizar programas de formación docente enfocados en el uso de tecnologías, flexibilización y dar continuidad al currículo 2020-2021, sustentados en los conocimientos y objetivos de aprendizaje de la Base Nacional Común Curricular/ BNCC y en los nuevos planes de estudio aprobados en todos los Estados del país, a partir del año 2019. Pero este movimiento es muy irregular y podría aumentar las desigualdades.

La agenda estructurada ciertamente depende del éxito de la agenda de emergencia. Si las acciones de emergencia no son bien implementadas y monitoreadas, no podremos avanzar en la estructuración de la agenda con foco en el futuro. Incluye necesariamente la implementación de la BNCC, los nuevos planes de estudio, la nueva enseñanza Secundaria, los nuevos procesos de evaluación pedagógicos, así como la revisión de las evaluaciones nacionales a gran escala. El desafío de alinear

las evaluaciones nacionales y los materiales didácticos con los nuevos currículos es una de las importantes tareas pendientes para la implementación efectiva de las reformas curriculares brasileñas, aprobadas en los años 2017 y 2018. Se trata de reformas que dialogan con los principios del nuevo contrato educativo propuesto por la UNESCO, cuya implementación se vio obstaculizada por el cierre de escuelas en la pandemia.

La buena noticia fue la aprobación del nuevo Fondo Nacional de Financiamiento de la Educación Básica/Fundeb, en agosto del año 2020, una medida esencial para el futuro de la educación brasileña. El nuevo Fundeb representa un aumento considerable de los recursos destinados a la educación básica y la valorización de los docentes. Es de destacar la ampliación de recursos para la educación inicial y a un conjunto de medidas articuladas a la evaluación del desempeño de las redes escolares, además del perfeccionamiento de las carreras docentes⁴.

Lo más importante, creo, es la formación inicial y continua de los docentes para la implementación de la BNCC y los nuevos currículos, para el uso de tecnologías que puedan apoyar la ampliación de las innovaciones pedagógicas, así como la introducción de nuevas metodologías activas, la formación de gestores curriculares y de evaluación. Los dictámenes de la CNE, aprobados en los años 2019 y 2020, representan un paso relevante para orientar cambios en los lineamientos curriculares de los cursos de formación. Existe un gran compromiso de las universidades privadas y del tercer sector con los nuevos lineamientos para la formación docente, que

⁴ ⁵Ver: Todos por la educación. Informe de Supervisión de Educación Ya. Sao Paulo, octubre 2021.

comenzarán a implementarse en el año 2022. Las universidades públicas son más resistentes a los cambios curriculares.

Finalmente, una agenda de cambio, como la propuesta en el informe de la UNESCO trae desafíos a las redes escolares que dependen, en gran medida, de una acción coordinada del gobierno federal y de los estados con sus municipios.

Un legado positivo de la pandemia fue romper la resistencia de escuelas y docentes al uso de tecnologías para apoyar innovaciones pedagógicas, metodologías activas dentro y fuera de la escuela, ampliar las posibilidades de aprendizaje y el tiempo para aprender. Esta es la principal ruptura en la estructura organizativa de la escuela con impactos relevantes en la promoción de la cultura digital de docentes y estudiantes.

La garantía del derecho al aprendizaje de todos los niños y jóvenes debe ser prioridad del Estado y de la sociedad brasileña. Los desafíos son grandes y dependen de la capacidad de cooperación de las entidades federativas en la articulación de un plan de emergencia basado en estrategias de corto plazo articuladas con acciones estructuradas que promuevan progresivamente una educación con más igualdad y calidad para todos. Y esto solo será posible si se da prioridad absoluta a la capacitación y valorización continua de nuestros docentes, la implementación de nuevos planes de estudio, además de garantizar la conectividad y el acceso a las tecnologías para todas las escuelas y estudiantes.

En mi opinión, la implementación efectiva de las recientes reformas curriculares y las nuevas directrices para la formación de docentes, impulsadas por el régimen de colaboración entre las entidades federativas y la nueva Fundeb, pueden desencadenar el “renacimiento” de la educación brasileña, como sugiere Reimers (2021).

María Helena Guimarães de Castro, es socióloga, presidente del Consejo Nacional de Educación/CNE y presidente de la Asociación Brasileña de Evaluación Educacional/ABAVE. Maestría en Ciencias Políticas por la Unicamp, especialista en evaluación en políticas educacionales. Fue presidente de INEP/MEC siendo responsable por la implantación de los sistemas nacionales de evaluación educacional en Brasil, fue viceministra y presidente del comité gestor del BNCC y de la Reforma de enseñanza secundaria en Brasil. Es académica en la Academia Brasileña de Educación y embajadora de Pisa (Programa Internacional de valuación de Alumnos) para escuelas en Brasil.

Calidad Con Equidad: Igualdad De Oportunidades En La Escuela

Víctor de Angelo

Reimaginar Juntos Nuestros Futuros: Un Nuevo Contrato Social Para la Educación el título del documento publicado por la UNESCO en 2021 es llamativo para un científico político. Ya sea en Hobbes, Locke o Rousseau, el establecimiento del contrato o pacto social representaba un proceso social al final del cual cada individuo perdía parte de sus derechos y prerrogativas, antes absolutas, de modo que la colectividad -entonces entendida como representada por el poder político, ya sea en la figura del soberano o del parlamento- primase. De hecho, era precisamente este paso de lo individual a lo colectivo, a través del contrato, lo que garantizaba la supervivencia y la vida en sociedad.

Volviendo al informe, e inspirado en la idea del pacto social, propongo extraer tres *lecciones principales de este*. La primera es que la educación es uno de los principales, si no el principal, elemento que garantiza un futuro duradero para las próximas generaciones. La segunda es que apostar por el potencial transformador de la educación para construir un futuro más próspero requiere consenso. Tercero, que esta posición nos obliga a realizar un trabajo colectivo para repensar juntos las próximas décadas. Nada de esto es simple.

Sin embargo, la iniciativa de la UNESCO de establecer, en 2019, la *Comisión Internacional Sobre el Futuro de la Educación*, autora del informe, fue un paso importante en esta dirección. En primer lugar, por resaltar el tema de la educación, subrayando el espacio prioritario que debe tener en la

construcción de un futuro con justicia e igualdad. Al destacar algunos temas fundamentales en el debate educativo, el documento busca establecer un “punto de partida” (Unesco, 2021, p. 3) para la construcción de consensos mínimos e imprescindibles. Y, al hacerlo, el informe representa una invitación a trabajar colectivamente en torno a estos temas.

El proceso de consulta que culminó con la estructuración, redacción y publicación del documento coincidió con la mayor crisis que ha vivido la educación mundial en los últimos cien años. La pandemia del Covid-19 significó un gran desafío para los gestores públicos, profesionales de la educación, estudiantes y sus familias, como ninguno de ellos había vivido antes. En este sentido, si algunos puntos analizados en el informe parten de un balance de nuevos temas surgidos a partir de la pandemia, otros, a su vez, no representan más que la reanudación y/o profundización de viejos desafíos. Entre ellos, *la desigualdad en la educación*, tema del Capítulo 1 del documento, que tiene distintas dimensiones.

En Brasil, el resultado de las redes públicas estatales en el IDEB⁵ de Educación Secundaria en 2017 tuvo una leve mejora con respecto a 2015, de 3,46 a 3,47, en una escala de 0 a 10 (INSTITUTO UNIBANCO, 2020a). De los 27 estados brasileños, apenas tres registraron desempeño superior a 4, entre los que destaca Espírito Santo, con 4,1. En 2019, cuando asumí como Secretario de Estado de Educación, hubo una mejora significativa en el IDEB de la Enseñanza Media en todo

⁵ Creado en 2007, el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) es un indicador de la calidad de la educación básica en Brasil. La Escuela Secundaria Brasileña es equivalente a la *Escuela Secundaria Norteamericana*.

el país. Brasil alcanzó 3,85 y Espírito Santo, una vez más, se mantuvo por encima de la media nacional, con 4,6.

El informe afirma que, para construir un futuro justo y equitativo, los sistemas educativos deben “garantizar a todos las mismas oportunidades en la escuela” (Unesco, 2021, p. 27). La *calidad de la educación*, por lo tanto, puede considerarse una variable crítica para evaluar cuán lejos estamos de superar este desafío. A pesar del destacado desempeño de los estudiantes de Espírito Santo en el IDEB de 2017, entendí que ese resultado no estaba distribuido uniformemente en el territorio estatal. En 2019, todavía había muchos municipios en los que los desempeños de los estudiantes estaban entre los estándares más bajos de la escala de calificaciones del IDEB.

Por ello, desde el inicio de mi gestión, el *lema* adoptado por la Secretaría de Estado de Educación fue *Calidad con equidad*, resumiendo así algunos desafíos establecidos en nuestra planificación estratégica, como la *reducción de las desigualdades en la red escolar pública estatal*, por ejemplo. Así, con base en acciones intencionales dirigidas a este objetivo, obtuvimos un resultado importante en el IDEB 2019. Por un lado, Espírito Santo se mantuvo en la escala superior de puntajes del IDEB. Por otro lado, hemos avanzado hacia una distribución más equitativa de este resultado. En la distribución por estándar de desempeño, la mayoría de los municipios alcanzaron los dos estándares superiores de la escala de calificaciones, lo que representa un avance importante en comparación con 2017.

Para los años siguientes, quedó el desafío de brindar educación de calidad en Espírito Santo y, al mismo tiempo, reducir las desigualdades. A pesar de los resultados positivos de 2017 y 2019, no se me pasó por alto, como gerente educativo, la magnitud de los obstáculos que enfrentábamos. En nuestra

gestión, solo el 10,5% de los estudiantes que completaron la educación básica habían desarrollado las habilidades esperadas en Matemáticas al final de la escuela secundaria y el 44,1% en portugués (INSTITUTO UNIBANCO, 2020b). Este resultado, aunque sumamente preocupante, fue el *mejor de Brasil en 2019* y representó un importante avance con respecto a 2017, cuando los porcentajes calculados habían sido de 8,9% y 34,6%, respectivamente.

Con la pandemia y la necesidad de cerrar las escuelas en 2020, las pérdidas en los aprendizajes y el aumento de las desigualdades fueron dos consecuencias destacadas a menudo por los expertos. Brasil, como se sabe, fue el país que mantuvo sus escuelas cerradas por más tiempo entre los analizados en el informe de la OCDE (2021). Para mitigar en lo posible estas consecuencias, el gobierno de Espírito Santo fue uno de los primeros en el país en reabrir las escuelas para actividades presenciales, en 2020. También fue el primero en restablecer la asistencia obligatoria de los estudiantes, en 2021. Sin embargo, por más comprometidas que fueran las decisiones, siempre estuvieron limitadas por las condiciones sanitarias, a fin de evitar que cualquier paso adelante pusiera en riesgo a la comunidad escolar.

Por ello, no fue de extrañar que el PAEBES⁶ (ESPÍRITO SANTO, 2022) aplicado a fines de 2021 mostrara el deterioro de varios indicadores. Antes de la pandemia, el 73% de los estudiantes de secundaria no habían desarrollado las habilidades matemáticas correspondientes al grado en el que

⁶ En su formato actual, el Programa de Evaluación de la Educación Básica de Espírito Santo (PAEBES) data de 2009. El PAEBES adopta la misma escala y metodología que la evaluación a gran escala realizada por el Ministerio de Educación de Brasil.

estaban matriculados. En 2021, esta cifra alcanzó el 78%. En portugués, el aumento fue del 58% al 60%. Peor aún fue la distribución de porcentajes entre los cuatro⁷ estándares de desempeño de la escala PAEBES, que reveló un aumento de la desigualdad dentro de la red de escuelas públicas estatales. En resumen, las ganancias que habíamos logrado obtener en 2019 se perdieron y, en varios casos, el escenario empeoró.

El mayor desafío destacado por PAEBES está en el ciclo de alfabetización, segmento en el que la Secretaría de Educación del Estado aún tiene el 8% de las matrículas en la red pública, el 92% restante está con los municipios. Mientras que en 2019 cerca del 13% de los niños no estaban alfabetizados a la edad adecuada⁸, este número se duplicó en 2021, llegando al 26%, porcentaje que es del 45% en las redes municipales. Los resultados obtenidos en este ciclo demuestran un movimiento similar al observado en la Enseñanza Media. Además, la distribución de los estándares de desempeño en el 2º año de la Enseñanza Fundamental en portugués nos permite verificar que hemos avanzado en alfabetización entre 2019 y 2020. Sin embargo, en 2021 registramos una caída en los indicadores, con resultados más bajos en los estándares más altos de la escala y concentración de resultados en los estándares más bajos. También presenciamos un aumento en la distancia entre las escuelas públicas estatales en términos de calidad de enseñanza y niveles de aprendizaje.

⁷ Abajo Básico, Básico, Competente y Avanzado. Se espera que los estudiantes estén al menos en el estándar de Competente de la escala. Por debajo de eso, significa que no han desarrollado las habilidades necesarias.

⁸ En Brasil, se considera alfabetización a la edad adecuada aquella realizada hasta el 2º año de la Enseñanza Fundamental.

Por lo tanto, el informe de la UNESCO está en línea con los desafíos que estamos experimentando en el estado de Espírito Santo y en Brasil, en general. Si creemos que la educación es un instrumento de transformación, la construcción de un futuro más justo y equitativo pasa por una escuela que no solo ofrezca una educación de calidad, sino un sistema educativo igualitario, a riesgo de profundizar una de las principales características brasileñas, cuál es su histórica desigualdad socioeconómica. La pandemia, como trasfondo de este documento, no hizo más que reforzar sus conclusiones. El informe ofrece importantes contribuciones para establecer un consenso mínimo, particularmente en torno al tema de la desigualdad, con el fin de movilizar a personas e instituciones para establecer un nuevo contrato social.

Referencias

ESPÍRITU SANTO. *Resultados PAEBES y PAEBES Alfa 2021 – Red Estatal*. Vitória, 2022 (Presentación).

INSTITUTO UNIBANCO. *Divulgación IDEB 2019 – Visión Brasil*. São Paulo, 2020a (Presentación).

_____. *Análisis de la evolución histórica del IDEB y sus componentes: Espírito Santo – Escuela Secundaria 2019*. São Paulo, 2020b (Presentación).

OCDE *Panorama de la educación 2021: Indicadores de la OCDE*. París: Publicaciones de la OCDE, 2021 (Informe).

UNESCO. *Repensar en el futuro conjunto: un nuevo contrato social para la educación*. París: Comisión internacional sobre los futuros de la educación, 2021.

Vitor de Angelo es Secretario de Estado de Educación de Espírito Santo y presidente del Consejo Nacional de Secretarios de Educación (Consed). Doctor en Ciencias Sociales, con posdoctorado en Sociología Política de la Université de Paris Ouest-Nanterre La Défense. Profesor del Programa de Posgrado en Sociología Política de la Universidade Vila Velha.

Hacia un nuevo contrato social para la educación en Colombia

María Victoria Angulo González

Avances del sector educativo en Colombia

En el segundo semestre de 2018 se construyó el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, que contempla la equidad como uno de sus pilares y a la educación como una estrategia central para el cierre de brechas⁹. En la apuesta del Gobierno el sector educativo ha contado de forma recurrente con la mayor asignación presupuestal, recursos orientados hacia la atención integral y el logro de trayectorias educativas completas.

Nos trazamos metas ambiciosas para los cuatro años, llegar a 2 millones de niños con educación inicial de calidad¹⁰; 650 mil jóvenes con doble titulación (bachiller y título técnico); 336 mil estudiantes de educación superior beneficiados con Generación E¹¹; y 720 mil jóvenes beneficiarios por semestre de la política de gratuidad en educación superior.

Concebimos la escuela como un espacio protector, donde importan las condiciones que promueven el bienestar. Al

⁹ Departamento Nacional de Planeación (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND-Pacto-por-Colombia-pacto-por-la-equidad-2018-2022.pdf>

¹⁰ En Colombia se trabaja intersectorialmente para la atención de la primera infancia (0-5 años). Se definieron doce atenciones que aportan a la atención integral y que incluyen temáticas de registro civil, salud, educación y deporte, entre otras.

¹¹ Este programa contempla el pago de hasta el 100% del valor de la matrícula y un apoyo de sostenimiento a sus beneficiarios.

respecto, se resaltan los más de 6 millones de estudiantes atendidos con un nuevo programa de alimentación escolar¹², las 12 mil aulas nuevas y mejoradas y los más de 3 mil colegios rurales con mejoramiento. Complementa lo anterior, el Programa Todos a Aprender, el cual opera bajo un esquema de acompañamiento in situ para fortalecer los aprendizajes, y el fortalecimiento del sistema de evaluación para maestros y directivos y a nivel de estudiantes, con evaluaciones que acompañan toda la trayectoria¹³.

Reconocemos la labor que los docentes y directivos desempeñan. Al respecto, cerramos la brecha salarial de los maestros¹⁴, creamos la bonificación pedagógica, fortalecimos las oportunidades de formación e implementamos la Escuela de Liderazgo para directivos.

Hemos incrementado de forma progresiva y con calidad la cobertura de Jornada Única, programa que fomenta las competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas, e integra al currículo el deporte, las artes y cultura, y la ciencia, tecnología e innovación¹⁵.

¹² La matrícula total en los niveles de educación preescolar, básica y media asciende aproximadamente a 10 millones de estudiantes, de los cuales el 80% corresponde a matrícula del sector oficial. Un hito significativo del nuevo programa de alimentación escolar fue la creación de la Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar - Alimentos para Aprender.

¹³ Pruebas en cuatro grados de la educación básica (3°, 5°, 7°, 9°), la media (11°) y al finalizar la educación superior.

¹⁴ Entre 2018 y 2022 los maestros se beneficiaron de incrementos salariales adicionales a los demás empleados públicos por un total de 11 puntos porcentuales, logrando así el pleno cierre de la brecha salarial identificada y acordada en las negociaciones sindicales.

¹⁵ La Jornada Única llega al 17,5% de estudiantes del sector oficial.

En materia de calidad, se resalta también la actualización del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la educación superior, pasando de un énfasis en procesos a uno centrado en resultados de aprendizaje. La nueva reglamentación del SAC promueve la oferta de programas en modalidades y metodologías pertinentes.

De otra parte, los procesos de innovación permitieron la implementación del Laboratorio de Innovación Educativa para la Educación Superior (Co-Lab)¹⁶, una estrategia de investigación e intercambio de experiencias, cuyo propósito es mejorar la calidad y la experiencia de aprendizaje.

Por último, se destaca la reciente reglamentación del Marco Nacional de Cualificaciones (MNC)¹⁷, instrumento que busca organizar y estructurar nuevas ofertas de formación y facilitar el reconocimiento de las competencias y aprendizajes.

Avanzábamos en esta agenda de Gobierno cuando sobrevino la pandemia. Desde ese momento, enfrentamos los retos derivados del cierre de colegios implementando las recomendaciones del Ministerio de Salud y convocando a un trabajo armónico con todos los actores del sector para implementar, en un primer momento, la educación en casa y, posteriormente, la alternancia y el retorno a la presencialidad. Con las premisas de garantizar el derecho a la educación y de avanzar hacia la reactivación plena del sistema, en todos los momentos las acciones estuvieron basadas en la evidencia científica, siendo conscientes de las oportunidades que se generaron para innovar y también de los impactos a nivel emocional y de aprendizajes de los estudiantes. En 2021 se

¹⁶ Ver: <https://colab.colombiaprende.edu.co/>.

¹⁷ Decreto 1649 de 2021.

llegó a un 97% de presencialidad con límites de aforo, mientras que el año escolar 2022 inició con 100% de presencialidad plena.

Lograr estos avances no habría sido posible sin el concurso de múltiples actores convencidos del poder transformador de la educación. Los valores de la solidaridad y la resiliencia fueron esenciales para afrontar la pandemia, entendiendo que las reflexiones sobre la escuela serán fundamentales para aprender de esta experiencia, cuantificar los impactos de esta y definir rutas que permitan dinamizar e innovar en todo el sistema, teniendo presente esta y las futuras generaciones.

El informe sobre Futuros de la Educación: una hoja de ruta para Colombia

El informe sobre Los Futuros de la Educación de UNESCO contiene importantes llamados, considerando como principios la garantía del derecho a una educación de calidad y el fortalecimiento de la educación como bien común, y como propósito el establecer un nuevo contrato social que permita reimaginar juntos nuestros futuros. El informe propone cinco grandes ejes de transformación educativa (pedagogía, currículo, escuela, profesión docente y oportunidades educativas a lo largo de la vida) y cuatro pilares de la transformación (investigación e innovación, universidades, cooperación internacional y solidaridad y diálogo social).

El trabajo de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación ha inspirado importantes conversaciones en Colombia; las cuales iniciaron con el Foro Educativo Nacional 2021, un evento que permitió un amplio diálogo para generar nuevas comprensiones sobre el efecto de la pandemia en las

relaciones entre estudiantes y docentes, valorar el esfuerzo del sector por hacer cosas extraordinarias en tan corto tiempo, identificar las estrategias de alto valor que deberían perdurar y constatar la importancia de una política nacional que contribuya a reimaginar la escuela y que promueva la aceleración de aprendizajes en una perspectiva de corto y mediano plazo.

En paralelo, se dinamizaron las conversaciones con la Misión de Sabios que el país convocó en 2019, conectando sus propuestas con los derroteros del informe de UNESCO, promoviendo diálogos sobre temas como la neuroeducación y la conformación de centros de excelencia para la formación de maestros. En correspondencia con la invitación del informe de avanzar en la co-construcción con diversos actores, en 2022 trabajamos con cuatro territorios priorizados para la configuración de Centros Regionales de Investigación e Innovación en Educación (CRIE), considerados como espacios y redes de gestión de conocimiento, que ayudan a conectar la investigación de frontera en educación con la preparación de los formadores de maestros.

Los secretarios de educación, como líderes regionales del sector, también han sido parte central de estas conversaciones, de las reflexiones para acompañar el retorno al 100% de la presencialidad y en la definición, junto con los demás miembros de la comunidad educativa, de una política nacional que permita el cierre de las brechas de aprendizaje.

Fue así como se construyó la estrategia Evaluar para Avanzar, la cual pone a disposición de los colegios una serie de instrumentos de diagnóstico, para que a partir de los resultados puedan construirse planes de apoyo académico para los

estudiantes¹⁸. Evaluar para Avanzar contempla un componente de fortalecimiento de capacidades, en donde resultan relevantes la Escuela de Liderazgo para directivos y la Escuela de Secretarías de Educación¹⁹, un componente de redes de maestros y de tutorías para promover prácticas y recursos pedagógicos pertinentes; otro componente transversal, conformado por un conjunto de medios que favorecen el aprendizaje; y por último, un componente de evaluaciones externas.

Evaluar para Avanzar se constituye así en una estrategia comprensiva para el cierre de brechas de aprendizaje y en una oportunidad para reimaginar la escuela a partir de la innovación, la suma de nuevos elementos y la resignificación de los existentes. La sociedad civil, la academia y distintas fundaciones y organizaciones también han generado conversaciones que han contribuido al diseño e implementación de esta iniciativa y a cualificar el debate político de este momento previo a las elecciones presidenciales, poniendo a la educación en el centro de la conversación. No obstante, con la responsabilidad que nos corresponde y reconociendo que atender las expectativas de la sociedad no puede esperar, en 2022 continuamos con la implementación de esta estrategia para movilizar y asegurar el avance del sector,

¹⁸ Además de los instrumentos de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, competencias ciudadanas e inglés, se proponen cuestionarios auxiliares para habilidades socioemocionales y factores asociados. La estrategia permite aplicaciones en línea y fuera de línea (programa ejecutable, material impreso) y contempla la entrega de resultados a través de diferentes herramientas que faciliten su lectura y análisis por parte de los colegios y las autoridades locales.

¹⁹ Ver: <https://escuelasecretarias.mineducacion.gov.co/>

con la claridad de que el próximo Gobierno aportará en esta ruta y sumará según su agenda.

De otra parte, en el marco del Co-Lab y en línea con el llamado del informe de UNESCO de trabajar de manera solidaria y cooperativa, en la coyuntura de pandemia se diseñó un plan de acompañamiento interinstitucional para el desarrollo de capacidades (Plan Padrino), que ha permitido la consolidación de proyectos de innovación educativa y de formación presencial asistida por tecnologías.

Por último, atendiendo a las preguntas del informe de UNESCO²⁰, decidimos elaborar una serie de documentos y notas técnicas que permitan, con una perspectiva de futuro, hacer una revisión crítica de los avances de política educativa del cuatrienio que termina y que puedan contribuir a la formulación del nuevo plan nacional de desarrollo.

En 2018 hicimos un llamado a construir un gran pacto por la educación, lo hicimos bajo el liderazgo del señor Presidente convencidos de la necesidad de sostener un diálogo amplio, respetuoso y franco, para contribuir desde la educación al logro de las aspiraciones nacionales. Este llamado adquirió un sentido especial en la pandemia, donde los escenarios cambiaban y exigían respuestas coordinadas. De forma articulada y conjugando esfuerzos salimos adelante y el sector se ha reactivado hoy en su totalidad. No obstante, sabemos que existen desafíos en múltiples frentes.

Mas allá de las diferencias políticas, la educación debe ser un tema de encuentros, donde hagamos equipo por los niños, las niñas y los jóvenes y vayamos en la ruta construyendo sobre

²⁰ ¿Qué deberíamos seguir haciendo?, ¿qué deberíamos dejar de hacer? y ¿qué debería reimaginarse de forma creativa?

los aprendizajes previos y siempre promoviendo la conversación y la innovación como dinamizadores de cambio.

El diálogo social propiciado se debe mantener y fortalecer para enfrentar esos desafíos, vislumbrar los futuros deseables y la forma cómo la educación puede ayudar a construirlos. En este cuatrienio se honraron los acuerdos establecidos con los diferentes actores y se construyó una agenda programática bajo principios de calidad, sostenibilidad, respeto y confianza, lo cual aporta al ejercicio de construcción participativa de ese nuevo contrato social para la educación.

María Victoria Angulo González es la actual Ministra de Educación Nacional de Colombia, tiene más de 20 años de experiencia laboral en políticas públicas sociales, especialmente en el campo educativo. Esta experiencia ha sido desarrollada en diversas entidades públicas y privadas; ocupó los cargos de Directora de Fomento a la Educación Superior en el Ministerio de Educación, Directora Ejecutiva de la Fundación Empresarios por la Educación y Secretaria de Educación de Bogotá.

La educación en primer lugar: el compromiso de Bogotá D.C. con un nuevo contrato social y ambiental para el siglo XXI

Edna Cristina Bonilla Sebá

“La enseñanza debe ser por la acción. La educación es la vida; la escuela es la sociedad” John Dewey

Imaginar el futuro y tratar de plasmar los ideales colectivos es posible desde la administración pública, cuando existe la decisión política. Muchas veces la pregunta sobre el futuro suele estar ausente en las consideraciones de quienes nos dedicamos a la política pública, pues buscar una solución a los problemas inmediatos o hacer frente a las crisis cotidianas acaparan los esfuerzos y las acciones emprendidas día a día. No obstante, el cuestionar lo que hacemos hoy y cómo se puede transformar para vivir *mañana* una realidad distinta, que supone mayor bienestar para el conjunto de la sociedad, debería ser una pregunta central de todas las administraciones públicas.

Para el caso de Bogotá D.C., Colombia, la inquietud por el futuro inició desde el momento en que frente a la creciente desigualdad, el descontento social y las afectaciones producto del cambio climático, se identificó la necesidad de construir un nuevo contrato social, que permitiera que la educación estuviese en el primer lugar, como un compromiso irrestricto con el cierre de brechas, la igualdad de oportunidades y una mayor equidad, tal y como fue planteado en el Plan Distrital de Desarrollo para el periodo 2020-2024, denominado “Un nuevo contrato social y ambiental para el siglo XXI”. De allí que la

invitación realizada por Unesco a pensar colectivamente el tipo de educación que queremos, coincidió plenamente con los propósitos de ciudad planteados y con los programas que lidera la Secretaría de Educación del Distrito (SED).

Este texto presenta la experiencia de la ciudad en dos aspectos fundamentales sugeridos por el informe *Los futuros de la educación: un nuevo contrato social para la educación* (Unesco, 2021). La primera sección aborda los antecedentes en la promoción de espacios de diálogo y construcción social sobre una visión compartida del futuro de la educación. Mostramos la experiencia del desarrollo de nuestra Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana que contó con la participación de más de un millón de personas. La segunda parte, presenta las coincidencias entre las principales apuestas educativas de la ciudad con los cinco ámbitos de intervención sugeridos en el informe mencionado. Ha sido un reto ambicioso que muestra como los trabajos compartidos arrojan mejores resultados. A modo de cierre, este documento exalta la importancia de establecer espacios de convergencia entre las iniciativas mundiales y locales como mecanismo para avanzar en la consolidación de nuestro ideal de futuro.

Un millón de ideas por la educación y las estrategias de participación ciudadana: un antecedente sin precedentes por la construcción de la educación en Bogotá D.C.

Las decisiones de política pública, de manera frecuente, involucran a especialistas o personas con grandes conocimientos técnicos en el tema a tratar. Sin embargo, son pocas las ocasiones en las que las comunidades, a las cuales va a afectar de manera directa las acciones o estrategias implementadas, son involucradas en el proceso de

formulación. Esta situación limita las posibilidades de generar procesos de transformación integrales que sean sostenibles a través de la misma apropiación de las políticas por parte de la sociedad.

Teniendo en cuenta el interés de reformar y consolidar un modelo educativo de largo alcance en Bogotá fue creada la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana (MESC). Esta Misión, liderada por educadores y educadoras destacadas de colegios públicos y privados junto a investigadores y docentes universitarios, se erigió como el escenario designado para la creación participativa de la política educativa en la ciudad y un amplio espacio para el ejercicio constructivo democrático y deliberativo.

La MESC integró las voces de diferentes grupos de ciudadanos, entidades estatales y organizaciones sociales en la construcción de la propuesta. De esta manera, en Bogotá D.C. se puso en marcha, entre el 2020 y el 2021, un plan de participación sin precedentes para la elaboración colectiva de la reforma educativa por medio de tres estrategias de consulta: i) “Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá” con la que se consultó a igual número de ciudadanos, ii) Mesas estamentales de participación de nivel distrital y a la comunidad educativa ampliada y iii) La identificación de experiencias pedagógicas significativas.

Cada una de estas consideró las opiniones, expectativas, necesidades y recomendaciones de estudiantes, docentes, padres y madres de familia, cuidadores, expertos en educación y la ciudadanía en general acerca de sus aspiraciones y comprensiones sobre el deber ser de la educación en la ciudad. Los espacios de diálogo generaron insumos para la sistematización, discusión y socialización de recomendaciones

como guía de política desde el año 2020 hasta el año 2038, fecha en la que Bogotá D.C. cumplirá 500 años de fundación.

Como resultado de este proceso participativo, fue posible reconocer que las familias, los estudiantes y la ciudadanía bogotana en general considera fundamental en la definición de una ruta de política pública en educación los siguientes diez elementos:

1. Educación equitativa, inclusiva, gratuita, asequible y de calidad durante toda la vida y para todas las personas independientemente de sus condiciones socioeconómicas.
2. Reconocimiento de la educación para primera infancia y para la juventud como prioritarias. En tal sentido, se debe garantizar el acceso una educación inicial y superior con calidad y pertinencia.
3. Ampliación y mejoramiento de la infraestructura educativa; los y las estudiantes quieren estudiar en colegios amplios que les permitan tener contacto con la naturaleza.
4. Desarrollo de habilidades para la vida, el emprendimiento y el uso de tecnologías acompañado de bilingüismo y educación ambiental, con el fortalecimiento del pensamiento crítico y el pensamiento lógico.
5. Formación en habilidades socioemocionales y en competencias ciudadanas, así como habilidades blandas, liderazgo y ética.
6. Aprendizaje de herramientas para los desafíos reales vinculados con los proyectos de vida de los jóvenes en los ámbitos laborales, familiares y académicos

7. Transformación de las metodologías de enseñanza y evaluación para que estas sean más contextualizadas, didácticas, prácticas, inclusivas e interdisciplinarias.
8. Creación de estrategias diferenciadas que posibiliten el ingreso de jóvenes con capacidades diferenciales o con menores recursos económicos a la educación superior.
9. Capacitación técnica de las comunidades que posibiliten su participación en los procesos de educación física, cognitiva y emocional de los y las estudiantes.
10. Gestión de los recursos de forma transparente y eficiente con mayor involucramiento de las comunidades en la toma de decisiones.

Adicionalmente, fueron reconocidas las preocupaciones existentes frente al mejoramiento de la conectividad; la dotación de bibliotecas físicas y digitales; la adecuación de los espacios para la inclusión de todas las personas -entre las cuales figuran los adultos mayores en sus jornadas educativas nocturnas- y la necesidad de garantizar mejores condiciones de salud y movilidad para los docentes vinculados a las instituciones educativas del sector rural.

La experiencia de recopilar las ideas de más de un millón de ciudadanos en torno a la educación que anhelan se constituye como un ejercicio sin precedentes en Bogotá D.C. de participación y construcción colectiva, con incidencia directa en la política pública. Esto debido a que actualmente las recomendaciones derivadas de la MESC quedarán plasmadas en una política educativa local de largo plazo. El ejercicio realizado coincide plenamente con el llamado de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación y es una muestra viva de las posibilidades y oportunidades que ofrecen

los diálogos sociales amplios en favor de la construcción de un futuro común, en vía a construir una sociedad más equitativa.

Bajo esta definición, la ciudad ha identificado los principales retos que conlleva la realización de una reforma educativa integral que “garantice efectivamente las capacidades pertinentes de los niños, niñas y jóvenes para la vida, la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI” (Misión de Educadores, 2021). A su vez, ha avanzado en la promulgación de diversas acciones y estrategias para los distintos ciclos de vida y etapas de desarrollo las cuales serán enunciadas y descritas en el siguiente apartado.

Nuestras acciones en favor del cierre de brechas: la construcción de un nuevo contrato social en educación.

En el informe recientemente publicado sobre los “*Avances en un nuevo contrato social para la educación: colaboraciones a reimaginar nuestro futuro juntos*” (Reimers et al, 2022), se dedicó un capítulo especial a Bogotá D.C en el que fueron evaluadas las coincidencias entre el Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024 con los ámbitos de intervención sugeridos por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Adicionalmente, el artículo mencionado reseña las principales acciones emprendidas por la SED en materia de i) acceso y permanencia en educación secundaria, ii) el cierre de brechas entre escuelas rurales y urbanas y iii) la inclusión de estudiantes migrantes (en particular venezolanos) en el sistema educativo público. Tras un análisis comparativo, la principal conclusión de las autoras es que “*el Plan Distrital de Desarrollo de Bogotá se alinea fuertemente con los cinco dominios clave de la visión de la Unesco*” (Bonner, Liu, Kang and Lee, 2022). Esta marcada coincidencia con las recomendaciones de la Comisión Internacional sobre

los Futuros de la Educación, se ha materializado a través de los programas e iniciativas que lidera la SED.

En este marco, se presentan algunas de las principales experiencias de transformación educativa en la ciudad y que son producto de una construcción participativa, en donde se fortalecen los liderazgos colectivos para contribuir al cierre de brechas y alcanzar una mayor equidad. Lo anterior, con la finalidad de aportar desde la experiencia a la discusión global sobre los medios para edificar una nueva escuela para toda la vida, que repare las injusticias del pasado y mejore nuestra capacidad de actuar como sociedad en aras de un futuro más sostenible y justo.

El primer ámbito propuesto por la Unesco hace referencia a la necesidad de poner en práctica pedagogías basadas en la cooperación y la solidaridad que prioricen la diversidad y el pluralismo. Bajo este propósito y conscientes de los efectos que el conflicto armado interno ha traído sobre generaciones enteras de colombianos, la SED ha implementado el *Programa integral de educación socioemocional, ciudadanía y escuelas como territorios de paz*, que busca contribuir a la construcción de una sociedad capaz de solucionar sus diferencias por vías distintas a la guerra y la violencia, a partir de fortalecer capacidades ciudadanas y socioemocionales en las comunidades educativas (docentes, estudiantes, padres y madres de familia). De esta manera, se promueven cambios institucionales en los entornos escolares, al posicionar como elementos centrales del desarrollo educativo la participación ciudadana para la paz, la inclusión y la reconciliación. El programa opera bajo 4 estrategias: i) Justicia Escolar Restaurativa, ii) Respuesta Integral de Orientación Escolar Pedagógica, iii) Incitar para la paz; y iv) Fortalecimiento familiar. Actualmente, un equipo de más de

1.700 profesionales en orientación escolar acompaña su implementación en los colegios públicos, más de 23.000 personas han recibido acompañamiento socioemocional especial entre 2020 y 2021. Adicionalmente, uno de sus principales propósitos para el 2022 es avanzar en la integración curricular de la educación socioemocional y ciudadana, para mantener la vanguardia de la educación integral, en donde la formación del *SER* es tan importante como la del *SABER*.

Otra de las experiencias significativas se encuentra directamente relacionada con el ámbito de la transformación digital y el desarrollo de competencias para luchar contra la desinformación, estructuradas con un enfoque de inclusión y calidad. Para el 2019, cerca de 124.000 estudiantes de educación secundaria y media de colegios públicos, aproximadamente el 35% de la población escolar, no tenían acceso a un computador o tableta, con conexión internet en sus hogares. En este sentido, en el 2021 la SED puso en marcha la *Ruta 100k* una estrategia para el cierre de las brechas digitales, a través del acceso y la apropiación de tecnología y el uso de internet, desde un enfoque de capacidades y construcción de ciudadanía. Su finalidad es contribuir a un mejor desempeño escolar de los estudiantes en mayor condición de vulnerabilidad (situación de pobreza, víctimas del conflicto, estudiantes de zonas rurales, población con discapacidad, entre otros) a través de la integración de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar habilidades digitales para navegar, crear contenidos y usar de manera segura, responsable y creativa la tecnología.

Con una inversión sin precedentes la *Ruta 100k* ha hecho entrega a 105.455 estudiantes de una tableta o computador,

con un plan de conexión a internet con acceso ilimitado a páginas y aplicaciones de contenido educativo, redes sociales y 10MB de navegación libre mensual que está vigente durante todo el calendario escolar y la participación en una ruta de formación en habilidades digitales básicas sobre el uso correcto de los dispositivos y la apropiación de tecnología. Actualmente, la SED realiza un monitoreo a cada estudiante beneficiario, se espera a partir de la información recolectada evaluar a mayor profundidad los efectos de este tipo de intervenciones.

Por otro lado, la ciudad ha reforzado su compromiso con la financiación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, particularmente para los jóvenes, quienes en un estallido social durante el 2021 demandaron más educación y oportunidades para desarrollar sus proyectos de vida. Esto debido a que, en promedio, sólo 4 de cada 10 jóvenes bachilleres ingresan a educación superior y de estos sólo la mitad consigue graduarse de una carrera universitaria, técnica o tecnológica. Esta situación afecta de manera directa variables de empleabilidad, generación de ingresos y superación de la pobreza en la población joven.

Con el objetivo de aumentar las oportunidades de los jóvenes al contar con trayectorias educativas completas, contribuir a la productividad y promover la formación de capital humano especializado, la SED en conjunto con la Agencia de Educación Superior, Ciencia y Tecnología – Atenea-, han puesto en marcha *Jóvenes a la U*, una estrategia de acceso a educación superior que se caracteriza por: i) ofrecer mecanismos de admisión con enfoque diferencial a la educación superior al promover el ingreso de población tradicionalmente excluida: mujeres, jóvenes en situación de pobreza, víctimas del conflicto, jóvenes en la ruralidad y

población con discapacidad; ii) cubrir el 100% de la matrícula del beneficiario, costo que es asumido por el distrito y financiado a través de *bonos sociales*²¹, un esquema en el que Bogotá D.C. es una ciudad pionera en América Latina y iii) vincular a los jóvenes beneficiarios a una *pasantía social*, un modelo de prácticas profesionales en entidades públicas del distrito, con el fin de retribuir a la sociedad la inversión realizada en su formación. A la fecha, cerca de 10.000 jóvenes hacen parte del programa.

Por último, resulta fundamental resaltar otras iniciativas, que si bien se encuentran en una fase de diseño o inicio de implementación, han encontrado en los planteamientos de la Unesco una fuente de inspiración para repotenciar su alcance y orientar sus objetivos en función de restaurar nuestra relación con el planeta. De esta manera, la SED avanza en la transformación de los colegios públicos para que puedan considerarse *aulas ambientales*, donde los estudiantes puedan poner en práctica la separación de residuos en la fuente, el reciclaje y la economía circular, aprender sobre huertas escolares y su relación con la seguridad alimentaria, así como emprender proyectos de reverdecimiento de los entornos escolares. Esta apuesta por la educación para el desarrollo sostenible busca inculcar en los alumnos las mentalidades y las

²¹ Recursos de crédito con destinación específica para atender programas de inversión social, que se negocian en la Bolsa de Valores de Colombia (BVC). La emisión realizada en 2021 fue por \$162.271 millones, en el marco del Programa de Emisión y Colocación (PEC), a través de la BVC. A través de esto el Distrito busca financiar 20 mil cupos de educación superior para jóvenes residentes en Bogotá D.C. con una inversión de \$1.03 billones, de los cuales \$945 mil millones (91,7%) serán financiados mediante la emisión de Bonos Sociales de Deuda Pública Interna del Distrito. (SED, 2021)

competencias necesarias para aprender a interactuar y cuidar el medio ambiente.

Por otra parte, en un ejercicio de participación infantil pionero en Colombia, el *Programa niñas y niños educan a los adultos* busca convertir a Bogotá en una ciudad en la que la niñez participe de manera incidente en las decisiones y acciones que los involucran como ciudadanos, de esta manera se les convoca a ejercicios de co-creación para el diseño, planeación y construcción de políticas y planes de ciudad. Esto se convierte en un paso determinante para avanzar en un cambio de paradigma hacia un gobierno que se relaciona de manera abierta con la ciudadanía y que entiende que las niñas y niños son sujetos políticos y críticos capaces de aportar a las transformaciones que requiere la ciudad.

En suma, las iniciativas expuestas representan un avance en el camino de cerrar brechas para construir un nuevo contrato social por la educación en Bogotá D.C, en donde la educación esté en primer lugar, como un pilar fundamental de la transformación de los gobiernos, la sociedad civil, los docentes, los educandos y los jóvenes, con miras al movilizar la inteligencia, creatividad y liderazgo colectivo en favor de una sociedad más equitativa, resiliente, pacífica y sostenible.

La apuesta educativa por el futuro: convergencia entre los intereses mundiales y locales

Bogotá D.C. se suma al debate mundial liderado por la Unesco que aboga por una construcción colectiva de los enfoques y estrategias que guiarán los futuros deseables en educación. Las transformaciones que los desafíos cotidianos y las múltiples visiones de mundo demandan, no pueden ser respondidas de

una manera distinta a la integración de las comunidades, ya que son precisamente estas las encargadas, a través de su empoderamiento y determinación, de generar la continuidad que los proyectos de gran impacto requieren.

El cierre de brechas, la igualdad de oportunidades, la equidad y sostenibilidad ambiental deben ser el compromiso e ideal de nuestras sociedades, estos objetivos deben ser un lugar de convergencia entre los intereses globales y locales. La educación, por su parte, debe erigirse como el vehículo para el logro de dichos ideales. Es por ello por lo que, con cada una de las acciones que la SED lidera, se avanza en la transformación efectiva de las realidades de los niños, niñas y jóvenes en la ciudad, a la vez que aportan en la construcción de un nuevo contrato social para la educación.

Tal y como fue expuesto en este documento, las fuertes coincidencias entre los ámbitos propuestos por la Unesco y las apuestas educativas de Bogotá D.C permiten confirmar los aciertos del camino recorrido y motivan a redoblar esfuerzos para alcanzar o acelerar el logro de nuevos objetivos. El compromiso de la ciudad es a continuar liderando en desde el nivel local, una transformación global para la sociedad que nos demandan los retos del siglo XXI. Soñar con un futuro mejor a través de la educación, es posible. El mañana lo construimos hoy cuando nos permitimos soñar y plasmar los ideales colectivos en cada una de las decisiones de quienes tenemos el privilegio de ser servidoras y servidores públicos.

Referencias

Misión Educadores y Sabiduría Ciudadana (2021) Resultados
de la Misión. Recuperado de:

<https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados>. Febrero 26, 2022

Reimers et al (2022) *Avances en un nuevo contrato social para la educación: colaboraciones a reimaginar nuestro futuro juntos*". ISBN: 979-84-2-041730-0

Secretaría de Educación del Distrito – SED (2022) Portal institucional.

--- Programa integral de educación socioemocional “Apuesta por una educación socioemocional en la escuela”
https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/apuesta-por-una-educacion-socioemocional-en-la-escuela . Recuperado el 27 de febrero de 2022

--- Ruta 100K “Ruta 100K ¡conéctate y aprende!": un hito histórico para reducir brechas digitales en Bogotá”
https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/ruta-100k-conectate-y-aprende-un-hito-historico-para-reducir-brechas-digitales-en-bogota . Recuperado el 27 de febrero de 2022.

--- Jóvenes a la U “Abrimos inscripciones para que 8.000 jóvenes estudien gratis en las mejores universidades con el programa ‘Jóvenes a la U’”
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/8289 . Recuperado el 27 de febrero de 2022

--- Emisión de Bonos sociales “Bogotá emitió bonos de deuda pública para financiar educación superior gratuita a jóvenes de estratos 1, 2 y 3”.

https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/bogota-emitio-bonos-de-deuda-publica-para-financiar-educacion-superior-gratuita Recuperado el 27 de febrero de 2022

Unesco (2021) “Reimagining our futures together: a new social contract for education” Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación ISBN: 978-92-3-100478-0

Edna Cristina Bonilla Sebá es Secretaria de Educación de Bogotá D.C y Profesora Asociada de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Estudios Políticos y Contadora Pública. Profesora visitante de Sciences Po (Poitiers – Francia) y de varias universidades colombianas. Apasionada por el servicio público con más de veinticinco años de experiencia en administración pública y en investigación y consultoría en proyectos nacionales e internacionales sobre educación, formulación, instrumentalización y evaluación de políticas públicas, hacienda pública, política social, hábitat y gobierno urbano y gestión del conocimiento; entre otros temas. Ha sido Secretaria Distrital del Hábitat, Gerente de la Caja de Vivienda Popular, Directora Nacional de Extensión y Subdirectora del Centro de Investigaciones para el Desarrollo, CID, de la Universidad Nacional de Colombia. Cuenta con más de cincuenta publicaciones entre libros y artículos.

Equipo de apoyo: Juliana Vernaza, Helen Orjuela y Salma Baizer – Secretaría de Educación del Distrito.

Los futuros de la educación: hacia un plan estratégico de la educación ecuatoriana

Montserrat Creamer

Ecuador se suma a la agenda global de *Futuros de la educación* liderada por la UNESCO, y a partir de marzo de 2021 se realiza en el país la iniciativa *Los futuros de la educación: hacia un plan estratégico de la educación ecuatoriana*, con el fin de fortalecer espacios de análisis y acciones que contribuyan a garantizar el derecho a la educación como un bien común e indispensable para garantizar los demás derechos, y para facilitar el acceso al conocimiento y a la información con la participación corresponsable de los diferentes actores y sectores.

La iniciativa consistió en un ejercicio de reflexión colectiva en el que participaron un total de 415.901 personas mediante encuestas, grupos focales y foros; de los cuales son 242.273 estudiantes y 173.628 adultos de la comunidad educativa. Se definieron como grandes prioridades, la necesidad de permanencia escolar y la calidad de los aprendizajes con base en la valoración de la profesión docente y las necesidades de la población más vulnerable, sobre todo en el contexto de la emergencia sanitaria. De la misma manera, se debatió sobre otras líneas estratégicas, como: el modelo de gestión del sistema educativo, las tecnologías y la ciudadanía digital, la educación intercultural bilingüe y etnoeducación, formación en valores, y destrezas para el trabajo y el emprendimiento.

Se planteó la necesidad de sentar bases estructurales para garantizar una formación integral de la persona, bajo un enfoque ecológico, científico, sistémico y humanista, de protección y exigibilidad de los derechos humanos, de respeto y valoración de las diferencias, de consideración de la realidad de las minorías y las especificidades locales (Ministerio de Educación, 2021).

Sobre todo, quedó claramente establecido que la educación del país puede ser transformada si se valoran las políticas públicas y estrategias efectivas, se identifica aquellas que deben ser dejadas atrás; y se establecen acuerdos sobre los cambios necesarios a partir de una corresponsabilidad solidaria, con acciones consensuadas y contextualizadas, que promuevan la flexibilidad, autonomía y cooperación.

Construcción colectiva y contextualizada de acciones educativas

A inicios del 2021, previo a las elecciones presidenciales y a tres meses del cambio de gobierno, el presidente Lenin Moreno dispuso que se realizara un proceso de transición ordenado y transparente con el apoyo técnico y acompañamiento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Una vez electo el presidente Guillermo Lasso, la nueva gestión del Ministerio de Educación presentó al país los ejes de trabajo y líneas de acción, que obedecen a las necesidades y desafíos vigentes, a las demandas de los territorios y también a varias de las prioridades establecidas en la iniciativa de *Futuros de la educación* en Ecuador.

Estos ejes de trabajo se centran en la continuidad de los aprendizajes con oportunidades a lo largo de la vida; el

fortalecimiento de la educación rural y comunitaria; la inclusión con atención especial a personas con necesidades educativas especiales; y la educación intercultural bilingüe que fortalece los saberes de los diversos pueblos y nacionalidades del país. Además, se promueve una mayor autonomía pedagógica y de gestión, flexibilidad y contextualización, para fortalecer la innovación y calidad educativa; la revalorización y formación de educadores; el diálogo permanente con la comunidad educativa; el énfasis en las tecnologías educativas y ciudadanía digital; la educación para el desarrollo sostenible, la salud integral y la convivencia armónica.

Diálogos y prioridades en la sierra, la costa y la región amazónica

Varios de los organismos internacionales y no gubernamentales que participaron en el espacio ecuatoriano de *Los futuros de la educación*, están trabajando en los diferentes territorios del país de acuerdo con las prioridades allí definidas y resaltadas por el Ministerio de Educación. De esta manera, la organización Desarrollo y Autogestión (DYA) con el apoyo de UNICEF, desarrolla con enfoque de inclusión educativa, autonomía pedagógica, adaptación y contextualización curricular, estrategias para fortalecer el acompañamiento pedagógico, la formación docente, la permanencia escolar y la generación de recursos educativos para la educación intercultural, en algunos distritos educativos de las provincias de Esmeraldas, Manabí, Pichincha y Pastaza.

En sus diálogos territoriales se discuten las preguntas propuestas por *Futuros de la educación*, y se plantea la necesidad de continuar trabajando por un mayor empoderamiento pedagógico de acuerdo con los contextos, con un modelo de

gestión basado en la autonomía y el acompañamiento más que en el control y la centralización en la toma de decisiones.

Cuestionan la efectividad de los cursos masivos de docentes donde perciben que no se valoran sus aportes y participación. Así mismo, consideran que el proceso de selección de profesores, especialmente para el caso de la educación rural e intercultural bilingüe debe cambiar, con el fin de que los docentes vivan en las comunidades y las apoyen. Proponen que se reinventen las formas de creación local de recursos educativos y se genere una relación más abierta de la escuela con su entorno; por ejemplo, aprovechando los espacios abiertos, sus actividades productivas y saberes locales. Es decir, que se debe reinventar la relación de la escuela con la comunidad circundante y centrar el proceso pedagógico en esta interacción.

Acuerdo Galápagos por la educación basada en desarrollo sostenible

Durante este proceso de construcción de una visión compartida a nivel nacional, se consolidó en las islas Galápagos, patrimonio natural de la humanidad, el Acuerdo Galápagos por la Educación (marzo de 2021), como una acción colectiva para la mejora educativa e incidencia en la construcción de la política pública. Es liderado principalmente por el Ministerio de Educación, Consejo de Gobierno del Régimen Especial de las Galápagos a través de la cooperación y asistencia técnica de Ecology Project International-Ecuador y participan activamente varias organizaciones de diversos sectores.

Se generó la Agenda Educativa para Galápagos para definir estrategias y acciones que aseguren la calidad educativa centrada en educación para el desarrollo sostenible. A partir de procesos participativos y consultas en territorio, se definieron doce componentes prioritarios: colaboración y articulación público-privada, implementación de currículo contextualizado y basado en la sostenibilidad, educación vivencial-no formal, autonomía institucional y capacidad de gestión local, infraestructura y dotación de personal educativo, desarrollo profesional e integral docente, profesionalización de la educación inicial, condiciones tecnológicas y de acceso a la conectividad, inglés durante todo el proceso educativo, educación inclusiva y especializada, orientación vocacional y mejorar oferta de bachillerato y educación superior, y retorno progresivo a las aulas.

Desde el inicio se estableció la necesidad de monitorear la implementación de la Agenda con base en escalas, sobre dos criterios principales: la prioridad y los avances de los componentes definidos. De esta manera se establece que el componente de desarrollo profesional docente, que es de alta prioridad, tiene un nivel alto de avance; mientras que el currículo contextualizado, a pesar de ser también de alta prioridad, no ha tenido aún el nivel de implementación formal deseado, pero sí se está fortaleciendo la educación vivencial y la no formal articulada a la contextualización curricular. De igual manera, se define la necesidad de un mayor avance en los componentes prioritarios de infraestructura junto a dotación de personal educativo y de autonomía institucional con base en la capacidad de gestión local.

¿Qué debemos seguir haciendo, dejar de hacer y hacer en futuro próximo?

De acuerdo con las múltiples voces expresadas en los espacios de reflexión y diálogo en los diversos territorios, en el Ecuador debemos seguir construyendo una visión compartida sobre cómo garantizar el derecho a la educación a todos y de acuerdo con lo que el país requiere, para lograr un desarrollo sostenible con equidad e inclusión. Para ello, es necesario seguir fortaleciendo la articulación y cooperación entre el estado, la sociedad civil, el sector productivo y la academia.

Así mismo, es indispensable continuar promoviendo la flexibilidad del sistema educativo y la participación de los integrantes de la comunidad en la toma de decisiones, con el fin de consolidar acciones contextualizadas con autonomía responsable para garantizar la permanencia escolar, los aprendizajes necesarios para los desafíos actuales y el desarrollo integral docente.

Se debe dejar a un lado políticas y prácticas educativas no diferenciadas y estandarizadas; por ejemplo, los procesos de carrera docente, capacitación, evaluación y de generación de recursos didácticos, que no ofrecen evidencias de incidir en la transformación educativa basada en la valoración de la diversidad, los saberes locales y la interacción con el entorno natural y humano.

Así mismo, los futuros próximos de la educación exigen reinventar las formas de enseñar y aprender de manera innovadora y mediante el uso adecuado de las tecnologías para el desarrollo de la ciudadanía digital y global. En este sentido, se requiere reforzar la enseñanza de inglés en todos los niveles educativos con el fin de facilitar los estudios superiores, realizar investigaciones y acceder a más oportunidades laborales. Este

proceso requiere de mayor orientación vocacional e itinerarios formativos flexibles a nivel técnico y profesional.

Responder mediante reflexión y acción colectiva sobre lo que debemos preservar, dejar y transformar es la mejor manera de construir paso a paso el futuro de la educación.

Montserrat Creamer, ex ministra de Educación del Ecuador (2019-2021) tiene una larga trayectoria en el sector privado y público en implementación de programas y reformas educativas en el sistema escolar y de educación superior. Actualmente es profesora del programa de doctorado de UESS-Ecuador de *Políticas públicas en el ámbito de la educación latinoamericana*. Integrante del Directorio de SUMMA, *Laboratorio* de Investigación e Innovación en Educación. Convencida de que la educación con equidad e inclusión transforma vidas, países y el mundo.

Reimaginar juntos nuestros futuros: un marco referencial para la Secretaría de Educación de Guanajuato, México

Jorge Enrique Hernández Meza

Introducción

Si bien el regreso a la presencialidad fue un punto de inflexión en la reconstrucción de la educación postpandemia, fue necesario conocer los impactos reales del cierre escolar en la comunidad educativa, para lograrlo en los meses de octubre y noviembre (2021) de forma interna se realizó un diagnóstico sobre los retos educativos apremiantes de la entidad, donde como principales hallazgos se identificó que en Guanajuato:

- más de 70 mil estudiantes de todos los niveles de la entidad abandonaron la escuela;
- un rezago académico relevante;
- un bajo interés de los educandos por continuar estudiando; y
- sólo 3 de cada 10 estudiantes ingresaron a alguna institución de nivel superior durante el ciclo 2020-2021.

La comunidad educativa se enfrenta a una situación compleja y en respuesta, la Secretaría de Educación Guanajuato realizó varias estrategias para atender la emergencia educativa provocada por el COVID 19 a la luz de distintos referentes internacionales y nacionales, tal es el caso del documento de la UNESCO. El presente ensayo tiene por objetivo describir cómo dicho Informe fungió como marco de referencia en las

actuaciones de la Secretaría de Educación de Guanajuato para la reconstrucción educativa.

Influencia del Informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* en la estrategia de recuperación educativa de Guanajuato postpandemia

El 10 de noviembre de 2021, la UNESCO publicaba el Informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* en el que se señalan cinco propuestas para renovar la educación:

1. Orientación de la pedagogía en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad;
2. Hincapié en el aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario;
3. Necesidad de reconocer la función docente como figuras clave de la transformación educativa y social;
4. Transformación de las escuelas como lugares protegidos que promueven la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo;
5. Acrecentar las oportunidades educativas a lo largo de la vida (UNESO, 2021).

Las propuestas anteriores representan un punto de partida en la reconstrucción educativa mas no son limitantes. En la experiencia de la secretaría, el Informe permitió no solo enfocar la estrategia de recuperación postpandemia sino a la par se adecuaron programas, proyectos e intervenciones en general. A continuación, se describe la forma en que el Informe de la UNESCO sirvió como marco de referencia para la estrategia de recuperación.

La primera propuesta del Informe que habla sobre los principios de cooperación, colaboración y solidaridad

educativa, este postulado se convirtió en el punto medular de la Secretaría. Una primera reflexión a la que se orientó la utilización del Informe fue la realización de cuestionarios dirigidos a los actores protagonistas en la labor de reconstruir la educación (tomadores de decisiones), concluyendo que en un mundo complejo donde coexisten distintas realidades y distintos puntos de vista la educación es un tema que nos implica a todos. Por tal motivo, la Secretaría de Educación de Guanajuato diseñó el Pacto Social por la Educación (PSE) como estrategia marco que será la apuesta principal para la recuperación postpandemia.

El objetivo del *Pacto Social por la Educación* (PSE) es generar alianzas estratégicas que deriven en una alianza de la comunidad educativa que contribuya en la disminución del abandono escolar y el rezago educativo. El PSE contempla cuatro ejes de acción prioritarios:

1. Que todos vayan a la escuela (recuperación de alumnos que abandonaron la escuela);
2. Preponderar la figura docente como principal actor activo en la transformación educativa;
3. Recuperación de aprendizajes; y
4. Familia (formación de Madres y Padres del Siglo XX).

El PSE fomenta la cooperación y colaboración entre familias, gobierno, empresas, organizaciones de la sociedad civil, ayuntamientos municipales, iglesias, cámaras, organismos empresariales, sindicatos y a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). El PSE, además de abonar a la transformación educativa, fomenta en la sociedad valores democráticos que aportan a la construcción de un mundo justo, en paz y equitativo al permitir generar medidas consensuadas.

Para fomentar la cooperación, la colaboración y la corresponsabilidad de los distintos actores educativos, la Secretaría de Educación de Guanajuato diseñó un ejercicio de gobernanza educativa a través de una encuesta en línea para toda la comunidad, así como la realización de mesas de trabajo con alumnos, familias, docentes y ayuntamientos las cuales buscan conocer la opinión de los participantes con relación a las acciones y propuestas de la secretaría para la transformación de la educación, de esta manera se busca fortalecer la estrategia de recuperación de aprendizajes, en la reducción del abandono, la revalorización de los docentes y la formación de Madres y Padres del Siglo XXI, mediante el involucramiento de toda la comunidad educativa y actores de interés por medio de un esquema de participación ciudadana.

Por otro lado, como en el Informe se aprecia el docente es la principal figura activa en esta reconstrucción educativa, por ende, es prioritario reconocerlos como tal. Con la finalidad de incentivar la profesionalización de los docentes, la Secretaría de Educación de Guanajuato diseñó un ecosistema que permita a las y los profesores acceder a una formación continua, a recursos didácticos y tecnológicos, así como a compartir experiencias de buenas prácticas.

Además, se entiende que las familias son otro pilar fundamental para el éxito de la transformación educativa, por ello se decidió acrecentar las oportunidades educativas bajo un esquema de aprendizaje a lo largo de la vida que permita la formación de madres y padres del siglo XXI por medio de programas como el recién diseñado *Tejiendo Liderazgos*, que busca brindar atención a los miembros de la comunidad educativa mediante un sistema de formación y capacitación entre pares, que permita el desarrollo de la comunidad

mediante redes de promoción de la participación colaborativa como líderes educativos.

Como se mencionó en el Informe, las escuelas deben ser un lugar que además de ser seguro permitan construir un futuro más justo, equitativo y sostenible. En respuesta la secretaría diseñó el programa *Aprendiendo a Convivir*, el cual busca fomentar ambientes escolares pacíficos mediante estrategias de formación a la comunidad educativa, y fortalecimiento académico, así como la promoción de una cultura de la paz y la convivencia escolar pacífica.

El Informe de la UNESCO permitió identificar áreas de oportunidad que deben ser focalizadas y con ello, generar altos impactos positivos en la educación de la mano de la investigación y la innovación, ya que en el informe se señala la importancia de un programa de investigación colaborativa de alcance mundial. En la Secretaría de Educación de Guanajuato, desde hace un par de años se le apuesta a la toma de decisiones basadas en evidencia y derivado del análisis del Informe se están desarrollando alianzas con la comunidad académica internacional, nacional y local para generar investigación.

La SEG en conjunto con la UNESCO y otras entidades académicas locales, propone implementar el *Laboratorio de Innovación para el Desarrollo de Políticas Educativas*, con el objetivo de contribuir a la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida a través de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, el propósito es articular modelos educativos, prácticas, investigación y actores a través de la innovación y transformación educativa.

Por último, el Informe apuesta por fomentar la innovación y la creatividad en la comunidad educativa. En la Secretaría de Educación de Guanajuato inspirados por los avances

tecnológicos y preocupados ante el incremento del abandono escolar, se decidió diseñar el programa *Trayectorias Educativas* el cual busca ser un sistema de alerta temprana en la detección de posibles casos de abandono, así como la identificación del vocacionamiento estudiantil a través de un sistema con metodología predictiva aprovechando la DATA de más de 20 años. El proyecto busca realizar expedientes digitales educativos de los estudiantes de nivel básico soportados en una infraestructura tecnológica de hiperconvergencia, implementación de investigación aplicada y la ciencia de datos.

Conclusiones

El Informe de la UNESCO fue una provocación a nuestra creatividad e imaginación, ya que orilló a la secretaría a diseñar estrategias de intervención que no solo respondieran a los retos educativos que la pandemia nos dejó, sino que, estas estrategias también deben hacer frente a la incertidumbre de un futuro complejo. Por ello, reorientar la actuación de la Secretaría de Educación de Guanajuato hacia un modelo de *MENTEFACTURA* alineado a las estrategias del desarrollo económico y social del estado que permita el desarrollo de la comunidad educativa a partir de un ecosistema innovador.

Por último, cabe señalar que las estrategias que se han diseñado y comenzado a implementar en estas líneas están acompañadas por mecanismos de evaluación y monitoreo que permiten la mejora continua en beneficio de la calidad educativa.

Jorge Enrique Hernández Meza es Secretario de Educación del Estado de Guanajuato. Fue director del instituto para el desarrollo y atención de las juventudes del Estado de

Guanajuato, Vicepresidente de la asociación panamericana de instituciones de crédito educativo y presidente fundador de la asociación mexicana de instituciones de crédito educativo.

Inspirar, recrear y transformar la educación desde el diálogo en comunidad en Jalisco, México

Juan Carlos Flores Miramontes

Contexto

Desde Jalisco, compartimos la experiencia y nos sumamos a este contrato social al que la UNESCO nos invita e inspira a construir. En primer lugar, queremos aportar nuestra experiencia y aprendizajes para acompañar a otros sistemas educativos y, en segundo lugar, queremos invitar a otros a Reimaginar y transformar para Recrear nuestra educación.

En el 2018 iniciamos en Jalisco el diseño e implementación de un proyecto educativo que ha ido madurando y se ha potenciado durante la pandemia de COVID-19. Desde entonces, nos hemos visto en la necesidad de gestionar la incertidumbre, de pensar en el bien común y de esforzarnos para propiciar la permanencia de nuestros estudiantes en el sistema educativo, proveyendo las mejores condiciones posibles para que desarrollen aprendizajes en la vida y para la vida.

El horizonte que en estos tres años hemos planteado desde *Recrea*, se sintetiza, expresa y enuncia en el *educar-nos en y para la vida*, que es el corazón de nuestros aprendizajes: ser, estar y pertenecer como vía para la dignificación humana y social. Todo esto es posible solo en comunidad; por ello, nuestra metodología para lograrlo son las *Comunidades de aprendizaje en y para la vida* (CAV) (Secretaría Educación Jalisco, 2021a, p.5)

Esta es nuestra propuesta local para concretar el mandato de la Ley General de Educación en México, la cual establece una formación integral en el educar para la vida y tiene como objetivo la transformación social desde la escuela en vínculo con la comunidad, para fortalecer la cultura educativa mediante la corresponsabilidad de sus actores.

En consistencia, desde su inicio, la propuesta de *Recrea* lo expresa:

“...requiere de los actores educativos una visión colectiva, intercultural, centrada en la vida que, en diálogo permanente, contribuya a mejorar la calidad de los aprendizajes en todos los niveles y sectores en un marco de inclusión y equidad, así como a formar ciudadanos comprometidos con el bien común”
(Secretaría Educación Jalisco, 2019).

Estos elementos han sido el sustento de una nueva política educativa estatal que se concreta en el siguiente esquema:



Durante este tiempo, en cada una de las líneas estratégicas y pilares se identifican avances significativos, por ejemplo: Para mejorar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes se implementó una estrategia estatal para trabajar con el enfoque del currículo integrado mediante la técnica de proyectos y desafíos; se duplicó la inversión en infraestructura educativa, respecto de lo invertido en administraciones anteriores; para

fortalecer una cultura digital se logró conectar al 60% de las escuelas públicas de los niveles básicos con internet de alta velocidad de Red Jalisco; y el 32% de las instituciones educativas en Educación Básica están trabajando como CAV.

Lo anterior es un breve recuento que sintetiza el esfuerzo colectivo de todos los actores educativos, articulado desde *Recrea*, que enfatizó el cuidado común para enfrentar la pandemia, pues desde el 2018 inició el proceso de formación de CAV en todas las escuelas de nivel básico, fundamentando decisiones colegiadas, atendiendo necesidades de cada contexto y cada escuela.

Inspirar y transformar la educación

Desde su origen, *Recrea* se inspiró y dialogó con diversas propuestas educativas comprometidas con la necesaria y profunda transformación de las realidades humanas contemporáneas, entre ellas la de la UNESCO, que, desde su creación en 1945, ha sido guía internacional en el diseño de políticas educativas. Sus debates, convenciones, conferencias y declaraciones, inspiran a educadores en todo el mundo y ofrecen rutas de navegación para hacer comunidad y dialogar.

Así, en 2019, la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación invitó a reflexionar y sumar nuestras experiencias, motivando replanteamientos fundamentales para enfrentar este momento histórico. En Jalisco, nos fortalecimos con sus propuestas, pues reconocemos que: “Nuestro mundo atraviesa un momento crítico. Ya sabemos que el conocimiento y el aprendizaje son fundamentales para la renovación y la transformación” (UNESCO, 2021 p.5).

Para finales del 2021, participamos en la realización de una investigación que resultó en la publicación “Building Shared Vision: Recommendations for The Future of Education in Jalisco in light of the UNESCO Report”, conducida por Cuauhtémoc Cruz, Nathalia Bustamante, Kanan Dubal y Paulina Covarrubias, estudiantes de postgrado del Profesor Fernando Reimers, cuyo análisis comparativo nos permitió identificar la sintonía que tiene *Recrea* con el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2021). Esto derivó en recomendaciones que fortalecieron nuestro proyecto, entre ellas: favorecer la autonomía de todas las instituciones educativas, poner énfasis en la calidad de los aprendizajes y asumir la equidad y la inclusión para formar ciudadanos responsables.

Si bien muchos aspectos de Recrea son coherentes con la visión del Informe de la UNESCO, hay margen para perfeccionar Recrea a la luz de las prioridades destacadas en el Informe de la UNESCO... La visión de Recrea está alineada conceptualmente con el Informe sobre el Futuro de la Educación de la UNESCO en varias dimensiones. Al ser un proyecto estatal de reciente implementación, existen oportunidades para fortalecer los alineamientos conceptuales existentes de Recrea a través del andamiaje de implementación necesario para generar el impacto deseado. (Cruz et al, 2022, p.9)

La investigación se sustentó en datos cualitativos y cuantitativos recopilados a través de encuestas, entrevistas y grupos focales, escuchando la voz y experiencia de diferentes actores del sistema educativo jalisciense, con el interés de identificar cómo se ha concretado *Recrea* y cómo también ha sido un referente de inspiración para transformar las diferentes prácticas educativas, reconociendo las áreas de oportunidad

hacia la mejora de una política pública de estado en constante evolución. La investigación se concreta en ocho recomendaciones que se proponen al proyecto educativo de Jalisco y que se agrupan en tres áreas principales: Fortalecimiento de las CAV, esfuerzos estructurados para el desarrollo docente y educación inclusiva.

Diálogos en comunidad. La oportunidad para recrear la educación

Desde *Recrea*, una CAV es un espacio donde los individuos comparten los aprendizajes desde sus historias, reflexiones y practicas de vida, los recrean en diálogo y los convierten en saberes compartidos (Secretaría Educación Jalisco, 2021b, p.7). Por ello los diálogos participativos han sido punto de partida y un ejercicio permanente para el sistema educativo jalisciense. En ellos se ha construido, implementado y evaluado en congruencia a la metodología CAV.

Mediante los diálogos con los estudiantes del Dr. Reimers, se ha favorecido un proceso de reflexión al interior de *Recrea* para reconocer y sistematizar nuestros aprendizajes, hallazgos y resultados. Un ejercicio que hoy compartimos para acompañar a otros sistemas educativos.

A partir de la pandemia, nos dimos cuenta que entre los sistemas educativos tenemos muchas cosas en común, que enfrentamos problemas similares y los enfrentamos de maneras parecidas. En este contexto, el documento de la UNESCO (2021) nos acompaña y hace saber que juntos estamos encontrando una brújula que nos muestre en el bien común el camino para recrear la educación, siempre teniendo lo local como punto de partida.

El documento de la UNESCO ha sido difundido ampliamente en nuestra entidad. Su publicación fue coincidente con la tercera edición del evento RecreaAcademy que, en dos días, contó con la participación presencial de más de 7 mil docentes y directivos, más de 50 mil participantes virtuales y 952 mil 953 conexiones en línea. En este marco, el Dr. Fernando Reimers dictó la conferencia “Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación”; se realizó también una encuesta virtual a mil 888 personas sobre la relación entre *Recrea* y dicho documento.

En el mes de enero de 2022, tres grupos de discusión conformados por docentes y directivos, planearon realizar diálogos regionales en este mismo año sobre el Informe de la UNESCO y la investigación antes citada. De igual forma, en el pasado mes de febrero se celebró la sexta edición de los Diálogos Iberoamericanos, cuyo tema fue “Desde Unesco para Recrea, Reimaginar juntos nuestros futuros”. En dicha sesión, Rosa Wolpert, Oficial Nacional de la UNESCO en México, presentó el Informe de dicha organización y conversó con Cruz Herrera, Nathalia Bustamante y Kanan Dubal, acerca de su investigación, evento que logró más de 5 mil reproducciones en línea. (Secretaría de Educación Jalisco 2022c). Todo lo anterior muestra el compromiso para difundir la propuesta UNESCO y darle vida en la reflexión y el diálogo.

Así ha evolucionado Recrea, coincidiendo con el planteamiento de la UNESCO de construir, en la conciencia de pertenecer a la vida, *un nuevo contrato social*; encontrando senderos innovadores para la educación y puntos de partida para conectar comunidades y sistemas educativos.

Referencias

Cruz, C., K. Dubal, N. Bustamante, P. Covarrubias. (2022). Reimagining the future of Education through Recrea. In: Reimers, M.F. *et al* (eds). *Advancing a New Social Contract*. UNESCO

Reimers. F. 2021. Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación. Secretaría de Educación Jalisco. Consultado el 21 de febrero de 2021 en: <https://portalsej.jalisco.gob.mx/recrea-academy/?p=60459>

Secretaría de Educación Jalisco (2019) Recrea. Proyecto Educativo

— (2021a). La Mirada Recrea. Consultado el 21 de febrero en:

<https://portalsej.jalisco.gob.mx/micrositios/wp-content/uploads/2022/02/Mirada-Recrea-Finalv2.pdf>

— (2021b) Recrea. Comunidades de aprendizaje en y para la vida. Consultado el 21 de febrero en: https://portalsej.jalisco.gob.mx/micrositios/wp-content/uploads/2022/02/CAV_-Comunidades-de-Aprendizaje-En-y-Para-la-Vida2021v2.pdf

—(2022c) Desde Unesco para Recrea, Reimaginar juntos nuestros futuros. En: *Diálogos iberoamericanos*, Consultado el 22 de febrero de 2022 en: https://www.youtube.com/watch?v=tc_og66D0_I&list=PL6UhGvZdF4ujsnHWqGQTGkvaLTAD_m6FX&index=6&t=11s

UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Publicado por la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Juan Carlos Flores Miramontes es Secretario de Educación del Estado de Jalisco, por más de dos décadas se ha desempeñado como profesor desde la educación básica hasta la educación superior. Fue Director de la Ingeniería en Mecatrónica de la Universidad Panamericana, Director General de Educación Superior del Estado y Director del Sistema Tecnológico de Jalisco.

Repensar a la Educación: los futuros de la Educación en el caso de Querétaro, México

Martha Elena Soto Obregón

La iniciativa de la UNESCO para repensar el papel de la educación, mi reciente llegada como titular en la Secretaría de Educación del estado de Querétaro y la obligación de elaborar un plan sectorial para el periodo 2022-2027, nos llevó a convocar a un conjunto de foros de participación con diferentes actores social, maestros, investigadores, directivos, expertos, empleadores y estudiantes para detectar los principales problemas del sector educativo, los más grandes retos y sus posibles soluciones.

El ejercicio de reflexión en sí mismo fue muy valioso. Encontramos verdaderos conocedores del sistema, que han buscado cambiarlo pero no se han encontrado soluciones adecuadas. Encontramos investigadores y expertos en el sector educativo que nos permite pensar en nuevas e innovadoras soluciones.

La sistematización de la información diagnóstica y de las posibles acciones sirvió para, a partir de ellas diseñar Acciones Estrategias o Programas Prioritarios. Dos de esos programas serán presentados en este documento.

La estructura administrativa del Sector Educativo en Querétaro

La coordinación entre niveles educativos es hoy uno de los grandes retos de la educación en México. Esta coordinación resulta muy evidente cuando hablamos de conocimientos aprendidos en un nivel y requeridos por el siguiente, pero pocas veces se menciona la necesidad de la coordinación con el objetivo de desarrollar vocaciones. En el caso de Querétaro, por razones político-administrativas, se fueron creando instituciones u organismos autónomos, responsables de sectores o segmentos, dentro del sector educativo. Esto propició con el tiempo que la coordinación se convierta en un reto aún mayor, pues la articulación entre los diferentes actores era poco evidente.

La creación en 1992 de la USEBEQ (Organismo público descentralizado, creado como parte del convenio de descentralización de la federación, encargado de la Educación Básica) es el ejemplo más notorio pero no el único. Aunque la Junta de Gobierno es la autoridad máxima de este organismo y el Gobernador y en su caso el titular de la Secretaría de Educación lo presiden, lo cierto es que la injerencia es a nivel de vigilancia presupuestal y de normas, pero la parte operativa y el diseño de programas especiales, evaluaciones de resultados, etc., dependen totalmente del organismo descentralizado.

Una figura similar tiene el Colegio de Bachilleres (organismo público descentralizado creado en 2008, institución responsable de la formación de casi 50% de la matrícula de Media Superior pública en el estado al igual que las Universidades tecnológicas y politécnicas estatales cuya figura administrativa es independiente.

Además de la Universidad Autónoma, que existen en todas las entidades federativas, en Querétaro existen 12 instituciones de educación superior de financiamiento estatal y federal, que

desde su creación son organismos descentralizados. Todos los titulares de estos organismos son nombrados por el Gobernador y no por el titular de la Secretaria de Educación.

Lo anterior aunado a la existencia en la entidad de instituciones federales de media superior, superior y centros de investigación ubicados en la entidad pero que responden a lineamientos Federales, hace del tema de la coordinación institucional el principal reto.

El diseño del Plan Sectorial de Educación ha sido el mecanismo para iniciar el proceso de coordinación entre sectores educativos y entre tipos de instituciones. Los foros fueron organizados de manera conjunta y hubo un esfuerzo significativo para que estuvieran todos los sectores presentes.; federales estatales y autónomos.

Ya con el documento elaborado y consensado por todos, se iniciarán reuniones mensuales, con los titulares de todos los organismos, para hacer operativas las propuestas del Plan y asignar niveles de compromiso por cada una de las instituciones y para garantizar un verdadero derecho a la educación. Para tales efectos estamos elaborando diagnósticos institucionales para poder hacer compromisos realistas, por ejemplo en términos e incremento de cobertura. No todos los organismos tienen las mismas capacidades de oferta, en términos de infraestructura por ejemplo, ni de demanda, tanto en el municipio capital como en el interior.

Las reuniones mensuales serán para tomar acuerdos, dar seguimiento y revisar los compromisos y generar los apoyos necesarios para el logro de las metas planteadas en los Planes operativos Anuales. El objetivo de la agenda educativa es privilegiar el aprendizaje, las oportunidades y el acceso a una educación de calidad por encima de lo administrativo. Esto

significa que la coordinación entre todas las instituciones que forman parte del sector educativo, incluido el Instituto del Deporte será una prioridad de la gestión actual.

Como parte de este esfuerzo de coordinación, se buscará que sea en estas reuniones mensuales donde se revisen, acuerden e impulsen los programas estratégicos de la Secretaría alineados a los objetivos del reporte de la UNESCO. No se puede tener una conversación local sin considerar lo global y viceversa.

Un nuevo enfoque para el aprendizaje STEM +

Un programa estratégico que se pretende impulsar a nivel de educación Básica, de manera inicial, es el Programa denominado Programa STEM+. Un programa innovador, es un enfoque de enseñanza que pretende desarrollar habilidades científicas, matemáticas, de pensamiento crítico, creatividad y comunicación a través de un programa basado en resolución de problemas reales.

La metodología, capacitación y los materiales serán ofrecidos como programa inicial, a 30 profesores de pre escolar, 18 de primaria y 18 de secundaria, uno de cada municipio del estado, con la intención de que estos profesores, sobre todo en el caso de secundaria, inviten a participar a otros maestros de su mismo plantel para que el ejercicio sea más dinámico e impacte en diferentes asignaturas.

Este programa es un ejercicio de capacitación y seguimiento con maestros de educación preescolar, primaria y secundaria. La selección de los primeros participantes tendrá como orientación fundamental, eliminar las brechas de aprendizaje entre los estudiantes, entre las escuelas y entre los municipios. Por este motivo los primeros participantes serán de todos los

municipios, y de las zonas escolares con mayores niveles de marginación.

El enfoque está sustentado en la idea de que trabajar por problemas reales y con preguntas detonadoras, que son, en un primer momento, elaboradas por el capacitador y posteriormente por los maestros participantes, es una alternativa pedagógica que rescata conocimientos previos, desarrolla la imaginación y la creatividad de los estudiantes y les permiten relevar la importancia de ciertas áreas del conocimiento que normalmente no se perciben como importantes. Particularmente es importante para develar a los estudiantes que las matemáticas y la ciencia no son un cúmulo de conocimientos teóricos y abstractos, y por lo tanto poco atractivos, sino que sirven para resolver problemas de la realidad.

Ambos proyectos, la creación de un mecanismo de coordinación o de gobernanza administrativa para el sector educativo y el programa de capacitación en este enfoque de enseñanza STEM+, son proyectos pensados a partir del diagnóstico elaborado en los foros sobre los grandes retos del sector educativo, y pretenden resolver y mejorar la práctica educativa del estado.

Re pensar la educación en el caso de Querétaro, que tiene tan buenos indicadores a nivel nacional, intenta sobre todo impactar en las brechas, y pretende que las distancias entre los mejores resultados y los más rezagados no se amplíe. La marginación y la pobreza pueden disminuirse dentro de las instituciones educativas si se reconocen mejores prácticas y se establece una línea de coordinación para beneficio del sistema educativo. El estado puede avanzar y mejorar su

posicionamiento nacional, pero el futuro de la educación en nuestro caso tiene que impactar entre los más pobres y con mayor rezago. Ese espero que sea mi legado a la educación en la entidad.

Martha Elena Soto es Doctora en Derecho, Profesora Investigadora de tiempo completo de la Facultad de Derecho en la UAQ con licencia, autora de tres libros. Rectora de la UPQ de 2015 a 2021, actualmente Secretaria de Educación del Estado de Querétaro de 2021- 2027.

Hacia un nuevo contrato social para la educación en Portugal

Joao Costa

Educación

A principios del siglo XXI los formuladores de políticas que se ocupaban del futuro de la educación discutían que tipo de habilidades serían necesarias para hacer frente a la incertidumbre, en contextos donde la digitalización cambiaría todo rápidamente. Poco sabíamos lo que estaba por venir. No había pasado ni un cuarto de siglo y nos enfrentábamos a un auge del radicalismo, a una pandemia que sacudió todo el sistema educativo, a una guerra inesperada, a una digitalización que evolucionó hacia nuevas vulnerabilidades frente al acceso a la educación sin filtros y en muchas ocasiones con información falsa.

Lo que estos cambios revelan es que todo lo que se escribió y se dijo en la academia a principios del siglo XXI sobre los nuevos desafíos que confrontarían los sistemas educativos no fue teoría. Fue un ejercicio racional de anticipación y llamado a la acción.

No todos los desafíos son novedosos. La educación para todos sigue siendo una meta aún por lograr en varios lugares del mundo. La educación de calidad no debe reservarse para los privilegiados. La educación para la ciudadanía activa es un objetivo de larga data.

En Portugal, hemos estado abordando estos desafíos desde nuestra transición a la democracia allá por 1974. Una dictadura

fascista que se prolongó durante casi cinco décadas dejó al país con un déficit generalizado de calificaciones. Durante los años ochenta y noventa las prioridades fueron brindar educación para todos, formar maestros, desarrollar un currículo nacional, establecer un sistema educativo sólido. Portugal destaca por el ritmo al que se ha producido esta transición. Solo por citar un ejemplo, a mediados de los noventa, la tasa de abandono escolar temprano estaba por encima del 50%, mientras que en 2022 es del 5,9%, por debajo de la media de la Unión Europea.

Esta mejora en la educación es consecuencia de un conjunto de medidas claramente identificadas: una inversión constante en la calificación de los docentes (inicial y continua), la formación de líderes, el desarrollo de indicadores para las escuelas y para el sistema en su conjunto, la implementación de políticas específicas (plan de acción para las matemáticas, plan nacional de alfabetización, medidas para escuelas en territorios socialmente vulnerables).

Desde finales de 2015 se desarrolló un nuevo enfoque curricular, tratando de dar respuesta a algunas de las nuevas demandas identificadas a nivel nacional, y también en organismos internacionales, como la UNESCO o la OCDE.

En 2015, Portugal acababa de extender los años de educación obligatoria hasta los 18 años, idealmente K-12, pero sin una definición general de los resultados esperados después de 12 años de educación obligatoria. Se emprendió la tarea de definir un *Perfil del Estudiante*, involucrando una amplia discusión nacional, con cientos de seminarios y rondas de consulta involucrando escuelas, gremios, organizaciones multisectoriales, sociedades profesionales docentes, academia y otros socios. El *Perfil del Alumno* se representa esquemáticamente en la siguiente imagen:



Establecido como la directriz principal del Currículo Nacional, el *Perfil del Estudiante* incorpora un conjunto de principios y valores, que incluyen ciudadanía y participación, inclusión, sostenibilidad e identifica las diez áreas clave de competencia que se desarrollarán a lo largo de la trayectoria educativa de cada estudiante. En pocas palabras, el Perfil del estudiante establece que un estudiante debe tener conocimientos, pero debe ir mucho más allá del conocimiento enciclopédico. Para estar listo para prosperar, entendido como ser capaz de alcanzar un desarrollo humano pleno y holístico, y querer aprender a lo largo de la vida, los estudiantes deben ser capaces de pensar de forma creativa y crítica, desarrollar autonomía y buenas habilidades de relación interpersonal, ser curioso y apto para resolver nuevos problemas, razonar, maravillarse con lo bello, dominar las emociones y relacionarse con las artes. Este

es un currículo muy exigente, con un claro impacto en la organización escolar, las prácticas docentes, los instrumentos de evaluación. Solo por citar un caso concreto, el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y razonamiento puede estar reñido con las rutinas simples de memorización y prueba del conocimiento declarativo. Además, cuanto más complejas sean las habilidades para desarrollar, mayor será la presión del tiempo. Hacer que los estudiantes investiguen un tema, formulen hipótesis, compartan, se comuniquen, requiere tiempo que la lectura de un libro de texto por sí sola no implica. La evaluación también es naturalmente diferente: si el aprendizaje es más que la memoria, la evaluación debe recopilar información en términos diferentes.

Por estas razones, este cambio en el perfil esperado de los estudiantes ha venido propiciando el desarrollo de otras medidas relacionadas. Junto con las sociedades profesionales docentes y la academia, abordamos el problema de la sobrecarga curricular. La presión del tiempo no es compatible con un currículo que no libera espacios para la reflexión, el cuestionamiento, el aprendizaje basado en problemas. Esta fue una tarea difícil, ya que todos están de acuerdo en que la sobrecarga curricular puede ser problemática, pero nadie está de acuerdo en las opciones concretas cuando se realiza la reducción del currículo. Sin embargo, logramos hacerlo para todas las materias en todos los cursos escolares, logrando uniformidad en los documentos curriculares. Para ello, los procesos de consulta pública y el diálogo constante con las instituciones fueron fundamentales.

Un pilar importante de la política educativa recientemente diseñada es la premisa de que no se puede concebir un diseño curricular sin una consecuente acción en educación inclusiva.

En otras palabras, si el currículo no está estructurado de manera que llegue a todos los estudiantes, hay algo fundamentalmente erróneo en él. En Portugal, como en varios otros países, el principal predictor del éxito escolar es el entorno socioeconómico de las familias. La nueva legislación sobre educación inclusiva se fundamenta en varios principios: i) todos son todos, es decir, la inclusión es sobre las personas y el acceso al currículo, sin importar sus características específicas –algunos son excluidos por algún tipo de deficiencia, otros por la lengua, otros por problemas emocionales; ii) en consecuencia, la inclusión no se trata de estandarizar, sino de encontrar las medidas específicas que se ajusten a las necesidades individuales; iii) la inclusión es una tarea que implica un enfoque de toda la escuela, no es el papel de un subgrupo específico de docentes o una división específica de la escuela. Requiere una organización en la que todos converjan para hacer de la escuela un lugar donde los alumnos crezcan juntos; iv) la inclusión tiene que ver con el currículo, lo que implica eliminar las barreras que impiden que muchos aprendan. Esto significa que el desarrollo del plan de estudios debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades individuales; v) la inclusión no es una respuesta para los excluidos. Es el compromiso con una escuela donde todos se benefician de la diversidad. Como tales, los espacios o clases segregados no tienen cabida en una escuela inclusiva.

La legislación sobre educación inclusiva es muy ambiciosa y de gran alcance, y obviamente muy difícil. Requiere un diálogo constante y la capacidad (y humildad) de escuchar todas las voces. Una medida de política importante desarrollada desde 2016 es la institución de instancias regulares para escuchar la voz de los estudiantes, como una herramienta para mejorar la implementación del currículo. Los estudiantes saben cómo

aprenden y dónde están los principales obstáculos. La inclusión sin su perspectiva fracasará.

Portugal tenía una tradición de gran centralización en el desarrollo del currículo. Las escuelas ahora tienen la capacidad de decidir sobre las opciones curriculares, fusionando materias, invirtiendo en el trabajo interdisciplinario. La autonomía y flexibilidad curricular no es una meta, sino un instrumento. Por un lado, fomentar mejores y más profundos aprendizajes, por otro, alejarse de la estandarización ciega, promoviendo las adaptaciones necesarias a contextos específicos, territorios, poblaciones, clases, estudiantes individuales.

Otorgar autonomía y flexibilidad a las escuelas, y repensar las formas de evaluación, se está haciendo con dos aspectos importantes: inducir a la constitución de redes escolares para compartir prácticas y legitimar proyectos y experiencias como opciones curriculares regulares.

La educación no es neutral. El mundo se ve afectado por los cambios climáticos, los radicalismos, los populismos, las noticias falsas (*fake news*), las desigualdades. No es el papel de la escuela enseñar ideología, pero es su misión proporcionar las herramientas para navegar en una sociedad donde surgen nuevos dilemas, donde la opción debe hacerse sobre la base de la capacidad de validar la información con las herramientas de la ciencia, con la alfabetización que permita distinguir hechos de opiniones, con habilidades para debatir y discutir en espacios informados. El refuerzo de la Educación para la Ciudadanía en el currículo nacional no es solo un compromiso con el desarrollo de estas competencias tan relevantes, sino también una herramienta para fomentar la cooperación entre escuelas y organizaciones (como la UNESCO u otras) con el

potencial de promover mejores, actualizadas y fundamentadas información sobre debates públicos.

La pandemia tuvo un gran impacto en los sistemas educativos, pero esencialmente abrió los ojos a dimensiones que ya eran urgentes: la centralidad de la relación humana en la educación, la complementariedad y el lugar adecuado para la transición digital, el papel de las competencias socioemocionales, la capacidad de incorporar lo nuevo y lo inesperado. Sobre todo, la pandemia hizo visible que sin diálogo y cooperación no se logra nada, y que la educación es frágil: un pequeño virus nos hizo retroceder años y años en cuanto a la respuesta a la inequidad. Depende de nosotros poner los huevos en la canasta correcta. La educación consiste en reducir las desigualdades a través del conocimiento, y ese debe ser su objetivo principal.

Joao Costa es Viceministro de Educación y Secretario de Estado de Educación (2015-2022) en Portugal. Catedrático de Lingüística de la Universidade Nova de Lisboa. Presidente de la Junta de Gobierno de TALIS (Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje) y miembro de la Junta Asesora del Foro Global *Future of Education and Skills 2030 de la OCDE*.

Los futuros de la educación en Uruguay

Gonzalo Baroni

Contexto. El Uruguay con la pandemia golpeando la puerta.

Uruguay es un país de casi 3.5 millones de habitantes, ubicado entre Brasil y Argentina, los grandes de la región. Es mejor conocido por su fútbol que por su desempeño educativo, su democracia o fuertes instituciones. Sin embargo, estos últimos puntos son los que nos han llevado a afrontar esta situación atípica de una manera satisfactoria y posicionarnos como una nación con fortalezas para establecer un diálogo amplio para un profundo cambio educativo a través de un nuevo contrato social.

El actual gobierno asumió el 1ero de marzo del 2020, luego de 15 años de gobierno de otro partido y solamente con 13 días de actividad con el surgimiento de los primeros 4 casos, se definió la suspensión de clases en todos los niveles educativos. En ese momento, el país se sumaba a la mayoría de los sistemas educativos mundiales. Uruguay nunca tuvo cuarentena obligatoria, ni nacional ni segmentada. El Presidente siempre se refirió al uso de la “*libertad responsable*” y las exhortaciones al cumplimiento de los cuidados. La obligatoriedad y el punitivismo no era el camino planteado. Hasta el día de hoy tenemos alguna discusión pública entre los planteos de voluntario vs. obligatorio. Tuvimos países vecinos con cuarentenas obligatorias extremadamente largas, que presionaron en el ánimo de nuestro país.

Este contexto es necesario para comprender parte del ejercicio de la toma de decisiones y los caminos emprendidos en esta etapa. Una vez que las clases presenciales estaban suspendidas -junto a la mayoría de las actividades públicas-, buena parte del sistema educativo pasó a tener clases de manera 100% virtual. El punto de partida del país, era diferente al del resto de la región. En el año 2007, Uruguay crea “*un plan de inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas*”²², hoy convertido en agencia de innovación educativa llamada Plan Ceibal, la cual, a través de su plataforma *CREA*, permitió sostener la virtualidad de la educación formal del país. En sus orígenes se enmarcó en el programa global “*One Laptop Per Child*”, donde se priorizaba la entrega de computadoras a los estudiantes. Luego, se hizo énfasis en la conectividad de los centros educativos. Actualmente, y acelerado por la pandemia, se busca profundizar el acompañamiento pedagógico de la tecnología en el aula.

Esta etapa de agencia, sumado al monitoreo diario de datos, nos confirmó algunas dudas preexistentes. Primero, inequidad en el acceso a internet en las familias; segundo, falta de manejo adecuado del hardware; tercero, competencias digitales de los docentes muy heterogéneas; y por último concentración de los dos primeros puntos en los quintiles 1 y 2.

Es de destacar, el esfuerzo de los docentes durante este proceso. Pre COVID-19, la virtualidad de la enseñanza, en el mejor de los casos, era cercana al 7-8% sobre el total. Sumado a que en el 2020 y en el 2021, la mayoría de los alumnos no había superado la quincena de presencialidad en las escuelas.

²² Web Plan Ceibal (<https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>)

Con sus virtudes y varios cuellos de botella, el sistema educativo uruguayo se ha mostrado muy resiliente durante el comienzo de la pandemia. Superado el primer shock, era necesario retornar a una hoja de ruta planificada que permita hacer de los aprendizajes obtenidos, fortalezas y establecer un camino hacia un nuevo contrato social en la educación.

¿Cuáles son los principales desafíos?

Los principales desafíos y sugerencias tomadas del reporte de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación²³ en cuanto a establecer un nuevo rumbo en la educación, en Uruguay podríamos agruparlos en tres: la importancia de la profesión docente y el conocimiento de los educadores; la relevancia del espacio social de la escuela en la transformación de la educación; y el uso de tecnologías digitales en plataformas públicas. Este rumbo fue planteado en el Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025, presentado ante el parlamento uruguayo.

En el año 2020 se realizaron modificaciones a la ley general de educación vigente, mediante las cuales se abordaron los puntos mencionados, la profesión docente y la escuela como espacio indispensable para el desarrollo social y democrático.

En primer lugar, se estableció el compromiso del Estado para avanzar hacia el carácter universitario de las carreras de formación en educación -inexistente en el país- y asegurar su calidad, para obtener un mejor rendimiento en los distintos

²³ International Commission on the Futures of Education (2020). Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. UNESCO.

subsistemas de la educación formal. A su vez, se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Formación en Educación. Este tiene como finalidad promover y apoyar el desarrollo de programas universitarios de formación en educación, salvaguardando las autonomías de las instituciones formadoras y en coordinación con la Administración Nacional de la Educación Pública. En este camino, durante el 2021, se realizó el seminario Nuevos Rumbos. Ha sido el puntapié inicial que está transitando el sistema educativo uruguayo. Distribuido en diez módulos temáticos, participantes de los institutos de formación docentes intercambiaron ideas, reflexiones y experiencias, liderados por expositores nacionales e internacionales. De esta manera, los representantes podrán generar e impulsar cambios en sus centros educativos, para obtener el reconocimiento universitario y promoviendo, actualizar temáticas y contenidos educativos. En total, fueron diez semanas de actividad presencial, en un régimen de cuatro horas diarias, con el acompañamiento a través de la plataforma CREA del Plan Ceibal. El Seminario tuvo un carácter integral, ya que la propuesta pedagógica no solo estuvo presente en los contenidos académicos, sino que involucró al servicio gastronómico uruguayo, sustentable y formativo, al lugar amplio y adaptado a los protocolos sanitarios de seguridad, al programa cultural, a referentes sociales invitados, a un laboratorio de innovación y a una propuesta editorial. La actividad promovió la innovación, el intercambio y la experiencia de la heterogeneidad del cuerpo docente uruguayo.

En segundo lugar, las modificaciones normativas posibilitan un fortalecimiento en el funcionamiento de los centros educativos. La pandemia ha develado que las escuelas son el centro de gran parte de nuestras vidas. Para potenciarlas, necesitamos equipos empoderados, en contacto cotidiano con

su entorno, especialmente con las familias. Por ello, uno de los caminos llevados adelante fue la creación de un mecanismo que brinda una mayor autonomía de los equipos directivos de los centros educativos. De esta forma se consolidan el liderazgo pedagógico y la creación de comunidades educativas potentes. Así como la consolidación de equipos de trabajo con identidad propia y la igualdad de oportunidades para los alumnos.

Siguiendo esta línea, se crean las condiciones legales para el desarrollo de formas colegiadas de conducción de los centros educativos. Al decir de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, *“la colaboración de los maestros seguirá ampliándose para incluir la participación de un amplio conjunto de interesados en la educación, en particular porque en esta crisis los sistemas educativos más comprometidos con las familias y las comunidades han demostrado ser los más resistentes”*²⁴. A texto expreso, la ley signa el fomento a la conformación de planteles estables, con permanencia de funcionarios y concentración de carga horaria en un mismo centro educativo y el establecimiento de mecanismos que permitan optimizar el uso de los espacios educativos disponibles con el fin de ampliar el tiempo pedagógico, pudiendo combinar modalidades y niveles educativos de los diferentes subsistemas públicos.

Por último, Uruguay ha transitado un proceso de cambios acumulados en materia de tecnologías para la educación que se han transformado en políticas de Estado. Como destaca el Presidente de Plan Ceibal, Leandro Folgar, en una reciente

²⁴ International Commission on the Futures of Education (2020). Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. UNESCO.

publicación de UNESCO25: “...*amplía la definición del derecho a la educación, ya que aborda la importancia de la conectividad y el acceso al conocimiento y la información. Al mismo tiempo, destaca la necesidad de una inversión sostenida en innovación e infraestructura tecnológica para brindar educación de calidad en todo el mundo*”. Es importante destacar, que la agencia de innovación educativa está realizando un esfuerzo en la incorporación de sus líneas de trabajo en el día a día del sistema educativo público. Un ejemplo claro es el lanzamiento del *Observatorio de datos Ceibal*²⁶, herramienta de potencial alcance para los tomadores de decisión, los educadores y las familias, permitiendo mejorar la calidad de la educación y el acceso democrático de la información.

Concluyendo y sin pecar de optimismo aunque si con precaución, estamos en un proceso de problematización de la educación post pandemia. El aula se ha ampliado a lugares inimaginables, donde el modelo exclusivamente presencial, está siendo jaqueado. La extensión del tiempo pedagógico; la ampliación de la oferta educativa; el desafío a la formación docente; el seguimiento a estudiantes; el manejo de datos para la toma de decisiones; las nuevas lógicas de socialización, grandes temas para seguir reflexionando.

Gonzalo Baroni es el Director Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. Es economista, magister en Desarrollo Internacional y docente universitario.

²⁵ Reimers, F. & Operti, R. (2021) Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación. Lecciones de la innovación educativa durante la pandemia de COVID-19. UNESCO

²⁶ <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/plan-ceibal-presenta-su-observatorio-de-datos>

Ha participado del programa Enseña Uruguay (Teach for All) y fue líder activo en estructuras política-partidarias y estudiantiles.

Perspectivas desde las universidades

El modelo AIE-UCA: Formación docente en los tiempos que corren

Gabriela Azar e Ignacio Barrenechea

El reciente informe de la UNESCO sobre los Futuros de la Educación plantea que el nuevo contrato social para la educación requiere que pongamos a los docentes en el centro del cambio paradigmático que la educación actual y sus demandas de transformación requieren para estar en sintonía con la formación que reclama el mundo actual.

El informe rescata la centralidad que tienen los docentes en las trayectorias educativas de los estudiantes. Consecuentemente, uno de los ejes centrales del estudio es invitarnos a repensar los modelos de formación docente, señalando la importancia que tiene el trabajo colaborativo para la mejora de los aprendizajes. Si bien históricamente el trabajo docente ha sido caracterizado por el individualismo y la soledad, los desafíos del siglo XXI nos plantean la necesidad de enfocar la docencia colaborativamente porque el conocimiento deja de ser lineal, para convertirse en complejo.

Este breve ensayo tiene tres partes. En la primera nos proponemos describir el modelo de formación de docentes profesionales de la Universidad Católica Argentina (UCA) denominado Aprendizaje Inclusivo Efectivo (AIE-UCA). En la segunda sección describimos la importancia de un cambio de paradigma en materia de formación docente, haciendo hincapié en las aptitudes específicas que promovemos para la formación docente profesional e innovadora. Por último, en las reflexiones finales haremos una referencia la importancia

del trabajo colaborativo para el éxito de nuestra propuesta AIE-UCA.

Modelo de Aprendizaje Inclusivo Efectivo de la Universidad Católica Argentina

En el año 2010, el Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina (UCA) propuso focalizarse en un nuevo paradigma educativo de formación docente. Este modelo se denominó modelo de Aprendizaje Inclusivo Efectivo (AIE-UCA).

Este paradigma de formación docente basado en aptitudes (capacidades) pone el énfasis no sólo en qué enseñar, si no también cómo se enseña a partir de cualificaciones docentes que pueden desarrollarse gradualmente. El modelo AIE-UCA hace hincapié tanto en cuestiones conceptuales, como en aspectos procedimentales y valorativos. Es decir, el programa de formación docente busca, tal como sugiere el informe Futuro de la Educación de la UNESCO, la formación integral de los estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. El programa AIE-UCA se inspira principalmente en el modelo creado por el Alverno College a partir de la década de 1970 (Aguerrondo y Gómez Caride, 2019). Sin embargo, durante el proceso de creación del programa también se analizaron y recibieron aportes de otras experiencias internacionales como ser el Project Zero de la Universidad de Harvard y el marco metodológico de enseñanza conocido como EpC (Enseñanza para la Comprensión).

El programa AIE-UCA se propuso ofrecer carreras de formación docente innovadoras. Por ello se creó un programa

de disrupción profunda que se materializa en el nivel de la gestión institucional y también de los procesos de enseñanza en el espacio del aula. Es decir, el programa AIE-UCA se propuso un cambio estructural que permite una mejor enseñanza de las habilidades del siglo XXI. Este modelo AIE-UCA descansa sobre diferentes postulados principales. El modelo entiende que es preciso proponer una educación humanista e integral. A su vez, AIE-UCA considera que el conocimiento es inseparable de su aplicación. Por último, también se propone que las aptitudes son combinaciones complejas de conocimientos, valores, disposiciones, habilidades y percepciones (saber, saber hacer, saber ser).

En el marco de este proceso desde el Departamento de Educación de la UCA, se ha profundizado en la importancia de la diversidad y de la inclusión para el modelo AIE-UCA. Desde nuestra universidad se valora la riqueza de un estudiantado diverso y comprometido con una nueva visión de la educación. Resulta relevante promover la formación de estudiantes que poseen potencialidades para desarrollar su vocación docente en un contexto de inclusión, innovación y excelencia. El modelo AIE-UCA se propone un proyecto integral de innovación educativa para el cual la diversidad social y cultural son pilares fundamentales. Así como interesa que los egresados de los profesados cuenten con las herramientas necesarias para poder enseñar en aulas diversas y heterogéneas, también es crítico que las aulas en la misma Universidad representen la integración social y la no discriminación por la que abogamos. Como consecuencia de ello se han elaborado estrategias para diversificar nuestra población estudiantil, lo cual pudo materializarse, en parte, con el desarrollo del programa UNIR-Educación. El propósito fundamental del programa es ayudar a que estudiantes egresados del nivel

medio, y que residan en barrios y villas de emergencia, puedan continuar sus estudios universitarios. Los estudiantes becados, pertenecientes a colectivos marginalizados cuentan con asistencia financiera plena y estipendios especialmente diseñados para satisfacer sus necesidades.

Desde la UCA sostenemos que el modelo AIE-UCA es una propuesta innovadora en un contexto nacional en el que las ofertas formativas que se centran en aprendizaje basado en el desarrollo de aptitudes docentes son escasas. A su vez, comprendemos que el programa de aprendizaje inclusivo que promueve aprendizajes diversos (pero no desiguales) y equivalentes en calidad, es una propuesta innovadora y disruptiva para el *status quo*. Estamos también convencidos de que nuestra visión de un aprendizaje efectivo que se concentra en consolidar aprendizajes que se acreditan mediante un complejo entramado de evidencias y desempeños, también nos permiten lograr que nuestros estudiantes de los Profesorados cuenten con las herramientas para ofrecer una educación en y para la diversidad con calidad y equidad. En concordancia con lo que se plantea en el informe Futuros de la Educación, desde el programa AIE-UCA entendemos que más allá de contenidos conceptuales, los docentes tienen que recibir formación referida a valores que les permitan abordar las problemáticas de sus alumnos de manera integral. Por lo tanto, en la segunda sección del informe planteamos un recorrido de los aspectos principales de nuestra formación basada en aptitudes.

Aptitudes específicas en la formación docente

Cuando nos referimos a un currículo de formación docente basado en aptitudes, trabajamos con cinco: conceptualización, diagnóstico, comunicación, gestión efectiva e interacción

inclusiva. La conceptualización tiene que ver con ofrecer en nuestra formación docente contenidos disciplinares que los docentes tendrán que enseñar. A su vez, entendemos que los docentes que se forman deben tener la capacidad de poder diagnosticar las necesidades de sus alumnos; la aptitud referida al diagnóstico tiene que ver con observar para poder definir metas y aplicar un marco de acción. Esta aptitud recoge ideas críticas planteadas en el informe de la UNESCO; entendemos que el proceso de diagnóstico debe incluir instrumentos de evaluación que involucren no sólo la mirada del profesor universitario, sino también de los estudiantes que se están formando. Es por ello por lo que para el diagnóstico – e incluso la evaluación de saberes – planteamos la necesidad de la autoevaluación y la evaluación entre pares. Tenemos firme convicción que este enfoque de conceptualizar el diagnóstico y la evaluación condice con el nuevo contrato social para la educación que se plantea desde la UNESCO.

Luego, la aptitud referida a la gestión efectiva tiene que ver con saber coordinar todas las acciones y utilizando todos los recursos para alcanzar esas metas de aprendizajes previstas. En este sentido, el informe de la UNESCO también plantea la necesidad de gestionar procesos educativos a través de la creación de redes que involucren a diferentes actores de la comunidad educativa. En nuestro programa AIE-UCA entendemos que nuestros estudiantes deben comprender que una gestión efectiva implica, necesariamente, la construcción con diferentes actores del sistema educativo. Es por eso por lo que desde el programa AIE-UCA hemos creado una Red de Escuelas – tal como sugiere el informe de la UNESCO – para compartir experiencias, innovar e incluir buenas prácticas. Las actividades de la Red de Escuelas AIE ha contado con espacios formales de cooperación, pero también ha posibilitado un

mayor acercamiento informal entre las escuelas que forman parte de la red que desde la UCA articulamos.

La comunicación es otra aptitud central del modelo AIE-UCA; la comunicación tiene que ser efectiva, pero también afectiva. Ser un buen comunicador es utilizar la mayor cantidad de medios posibles para poder generar un clima facilitador e inclusivo para todos los estudiantes. Tal como sugiere el informe de la UNESCO entendemos que el rol docente no se acota a la transmisión de conocimientos; es por eso por lo que a nuestros estudiantes les insistimos la importancia de involucrarse no sólo con el raciocinio, sino también con la emoción. Por último, la interacción inclusiva tiene que ver con aprender a actuar en función de ciertos valores profesionales. Nuestros estudiantes, docentes en formación, logran comprender que la tarea docente requiere de valores como la empatía y la ética; nuestros alumnos de los profesorados entienden que la tarea docente implica adaptarse a las necesidades e inquietudes de los estudiantes. Esas cinco capacidades tienen un nivel de gradualidad en términos de su desarrollo; es decir, se van planteando niveles de desarrollo más complejos de manera gradual.

La propuesta de formación docente por aptitudes de la Universidad Católica Argentina permite una mejor articulación entre la teoría y la práctica. El conocimiento que se enseña en los programas de formación docente deja de tener un carácter teórico, meramente declarativo, para convertirse en acciones concretas con el fin de lograr una educación más efectiva e inclusiva. Este mismo enfoque nos permite exigir a nuestros estudiantes los mismos niveles de rendimiento, entendiendo sus propias diferencias y unicidades. De manera similar a lo que plantea el informe Futuros de la Educación, desde el programa

AIE-UCA hacemos hincapié que enseñar no se circunscribe a un individuo aplicando teorías descontextualizadas dentro de un aula; es por eso por lo que nuestros estudiantes de los profesorados cursan materias vinculadas a la investigación-acción. No queremos formar docentes, o investigadores, si no docentes que investiguen. En síntesis, el Modelo de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo establece los siguientes factores claves para formar buenos maestros:

- Objetivos claros de aprendizaje.
- Un plan de estudios y un proceso de evaluación para construir el saber.
- Las habilidades y las destrezas actitudinales explicitados en dichos objetivos.
- Experiencias clínicas bien diseñadas que ofrezcan la posibilidad de asumir de modo gradual una mayor responsabilidad con el trabajo con estudiantes.
- Autoevaluación y retroalimentación intencionales y continuadas.
- Atención al fin moral de la educación en el desarrollo de las destrezas actitudinales del docente en su sentido más profundo.

Reflexiones finales

Entendemos que nuestra propuesta de formación docente nos lleva a un cambio paradigmático que implica repensar de manera estructural las tres dimensiones que caracterizan al triángulo didáctico: conocimiento, enseñanza y aprendizaje. Lo que proponemos desde nuestro programa es una mirada diferente en relación con la interacción entre los tres elementos

de este triángulo didáctico. En concordancia con el informe de la UNESCO nos proponemos abandonar la enseñanza como transmisión bancaria, para virar hacia la organización (sistémica, no lineal) de experiencias de aprendizaje con valor y con sentido. Tal como sugiere el informe Futuros de la Educación abrazamos la incorporación de pedagogías participativas basadas en la cooperación. En ese abandono del modelo bancarizado con el docente como único transmisor del conocimiento, entendemos que nuestra propuesta académica nos permite formar docentes comprometidos con ciencia, pero también con consciencia. Es decir, desde el programa UCA-AIE buscamos formar jóvenes comprometidos con la realidad y la diversidad; para ello, insistimos que este tipo de docencia solamente puede alcanzarse a través de un trabajo verdaderamente colaborativo.

A su vez, entendemos que el desarrollo de currículos organizados por aptitudes nos permite maximizar la importancia del saber actuar de manera reflexiva, autónoma y creativa. En concordancia con los lineamientos del informe Futuros de la Educación, el éxito de nuestro programa AIE-UCA descansa, al menos en parte, en unas claves institucionales que promueven la importancia del trabajo colaborativo y reflexivo. Es por ello por lo que el programa de formación docente AIE-UCA ha incorporado que nuestros profesores cuenten con tiempo fijo semanal para el trabajo en grupo. La totalidad del claustro de docentes de los profesorados tienen, a su vez, una reunión semanal en la que todos participan y comparten desafíos y buenas prácticas. A pesar de las dificultades planteadas por la reciente pandemia, hemos logrado mantener ininterrumpidamente estas reuniones semanales; hemos realizado ese esfuerzo ya que compartimos la convicción del informe Futuros de la Educación, con

respecto a la necesidad de repensar a la docencia como un trabajo esencialmente colaborativo.

Referencias

- Aguerrondo, I. y Gómez Caride, E. (2019), La formación docente por aptitudes. El caso del Alverno College. Buenos Aires: Kapelusz.
- Azar, G. (2020). La gestión efectiva de la enseñanza inclusiva. Buenos Aires Kapelusz
- Peregalli, A., Martínez, S., González, G., Incluir-nos. Aportes para re-pensar la inclusión educativa, en: Revista Nuevamérica N°145, jan-mar 2015, Río de Janeiro, Disponible en: http://novamerica.org.br/revista_digital/art0145andres/revistaAndres.asp, págs. 42-46.

Gabriela Azar. Directora del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina, donde condujo el proceso de reconversión de la formación docente inicial para profesionalizarla en la universidad. Profesora en la UCA. Magister en Políticas Públicas y especialista en educación. Condujo el proceso de reforma e innovación curricular de todos los niveles de la educación, del gobierno de la ciudad de Buenos Aires (2012. 2016) Especialista en procesos de innovación y gestión de la educación para la sustentabilidad. Es Directora de la biblioteca de innovación en la formación docente de la Editorial Kapelusz.

Ignacio Barrenechea PhD por la Universidad de Miami en Estudios Educativos y Psicológicos, también es profesor en

esta universidad. Actualmente se desempeña como Coordinador de Investigación del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina. Es editor coordinador de Archivos Analíticos de Políticas Educativas para América Latina

Aprendizaje híbrido, activo e incluyente: repensando el modelo pedagógico en la Universidad

Carlos Iván Moreno y Jorge Enrique Flores

Introducción

En 2020, escuelas y universidades tuvieron que hacer frente a la pandemia de Covid-19, uno de los eventos globales más disruptivos en la historia reciente. En su punto más álgido, la crisis sanitaria, obligó el cierre generalizado de actividades presenciales académicas a nivel global dejando vacíos los salones de clase. El 94% de los estudiantes en el mundo fueron forzados de la noche a la mañana a continuar con sus estudios en la virtualidad y mientras realizábamos el tránsito forzado al mundo de la educación en línea, la crisis pronto nos hizo ver que nuestro mayor reto no sería únicamente tecnológico, sino que fundamentalmente sería un reto pedagógico y organizacional.

El paso hacia la educación en línea pronto dejó claro la gravedad de la brecha digital. Dos tercios de los estudiantes a nivel mundial (63%) no contaban con los medios para conectarse a internet (UNICEF, 2020), y en América Latina y el Caribe, el porcentaje de estudiantes sin acceso a la red llegaba al 49%. Menos del 30% de los hogares más vulnerables en la región no tenía acceso a una computadora con internet para realizar las tareas de la escuela (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020). La inequidad en el acceso a la tecnología fue causante que millones de estudiantes interrumpieran su educación (algunos de forma permanente).

No solo la inequidad en el acceso a las tecnologías fue uno de los mayores problemas en donde la pandemia puso el foco. Por otro lado, los niños y jóvenes que pudieron continuar con su educación a distancia fueron obligados a adaptarse a una nueva realidad educativa y a nuevas dinámicas de interacción escolar. Muy pronto fue evidente que la mera integración de las tecnologías, sin profesores con las habilidades para utilizarlas, tendría un grave impacto en la calidad de las experiencias de aprendizaje. La crisis sanitaria visibilizó el notable rezago de los profesores para utilizar las tecnologías y su habilidad para gestionar sus clases en el ambiente virtual. Los datos del Banco Interamericano de Desarrollo (2020) daban cuenta del problema. Al menos 4 de cada 10 profesores latinoamericanos no contaba con las habilidades técnicas y pedagógicas necesarias para integrar las herramientas digitales en sus clases al momento del cierre de escuelas y universidades.

Conforme transcurre el Siglo XXI, hemos visto como se han agudizado los viejos problemas y como han surgido nuevos retos para las instituciones educativas de todo el mundo. Nos encontramos entre las promesas del pasado y las incertidumbres del futuro como refiere el informe más reciente sobre el futuro de la educación publicado por la UNESCO (2021), siendo necesario reformular el pacto social educativo si queremos superar los rezagos, la marginación y la exclusión que priva en nuestros sistemas educativos.

En las siguientes páginas, se describen brevemente algunas de las principales razones que dieron pie para iniciar la reforma al viejo contrato educativo entre la Universidad de Guadalajara (UdeG) y atender al llamado urgente de la UNESCO para hacer valer la promesa de inclusión y acceso a una educación de mayor calidad.

Inequidad, rezagos y nuevos modelos pedagógicos: repensando los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de Guadalajara

Siendo la segunda universidad más grande de México, la Universidad de Guadalajara cuenta con una de las comunidades académicas más grandes de Latinoamérica integrada por más de 310 mil estudiantes de bachillerato y nivel superior. Como muchas otras instituciones, durante el cierre escolar causado por la pandemia en 2020, la UdeG se vio forzada a recurrir a las tecnologías para continuar con los procesos formativos de decenas de miles de jóvenes.

El cambio hacia la virtualidad fue un evento inesperado para nuestros más de 19 mil profesores quienes en su mayoría carecía de experiencia en ambientes de educación en línea. De acuerdo con una encuesta aplicada durante las primeras semanas del cierre escolar, al menos el 62% de los profesores refería haber tenido problemas para utilizar las herramientas digitales en su clase. Además, los datos indicaban que el 32% de los estudiantes de nivel superior y el 43% de los estudiantes de bachillerato no contaba con una computadora en casa, y una cuarta parte de los jóvenes no contaba con acceso a internet, y entre aquellos estudiantes con acceso a la red, el 85% refería tener poca o ninguna experiencia cursando clases en línea.

Las señales indicaban que el tránsito a la virtualidad implicaría un gran esfuerzo institucional y que el reto involucraría no sólo cambiar el pizarrón por la pantalla, sino, además, brindar a los profesores y estudiantes las habilidades para modificar por completo el espacio y las dinámicas de interacción, los recursos de aprendizaje, e incluso la forma de evaluar los aprendizajes. Si los datos del estudio aplicado a profesores y estudiantes nos

habían enseñado una cosa era la urgencia con la necesitábamos cambiar de rumbo para reconstruir las dinámicas de aprendizaje hacia nuevas pedagogías apoyadas por la tecnología.

Si bien, los rezagos los formativos de los docentes para utilizar la tecnología se hicieron visibles con la pandemia, también nos mostró de primera mano el enorme potencial que encierran las tecnologías para mejorar la calidad educativa y para transformar las prácticas educativas reproducidas por décadas de forma casi inalterada. Para estudiantes, directivos y profesores, pronto quedó claro que el modelo educativo tradicional debía ser modificado. El 86% de los profesores señalaba que sus clases podrían beneficiarse haciendo uso de un modelo de enseñanza híbrido. Menos del 16% afirmó que su clase requería un 100% la presencialidad de los alumnos. Así, repensar el modelo educativo en la UdeG implicaría dos aspectos torales contenidos en el nuevo informe de la UNESCO: 1) el fortalecimiento de las capacidades de los docentes para el uso de las tecnologías; y 2) la introducción de nuevas pedagogías, para elevar la calidad de la educación.

Durante la pandemia, la colaboración interinstitucional con otras universidades con procesos digitales muy desarrollados, como Arizona State University (ASU), jugó un papel vital para facilitar el tránsito de miles de profesores a modelo de educación en línea y permitir la socialización masiva de técnicas pedagógicas emergentes como el aprendizaje activo, el aprendizaje invertido, interdisciplinar y colaborativo. Lo anterior, parte de reconocer que los docentes juegan un rol vital para la construcción de nuevo modelo educativo, colocándolos como el eje central de cualquier cambio substancial en la mejora la calidad de los aprendizajes, más interactivos y

orientados promover de mejor manera el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico.

Conclusiones

Nos encontramos ante uno de los periodos más críticos de la transformación de la educación. Esto refiere la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO (2021). Así, conforme tratamos de regresar a la nueva normalidad tenemos que reconocer la inviabilidad de volver al modelo educativo prepandemia, y aceptar que, el viejo contrato educativo no ha hecho valer la promesa de asegurar una educación equitativa y de calidad para todos.

Sin embargo, aún estamos a tiempo de hacer de la educación un medio que nos permita alcanzar un futuro más justo, democrático y sostenible. El reporte sobre el futuro de la educación publicado por la UNESCO, es un documento que debe inspirarnos para introducir nuevas técnicas pedagógicas en los salones de clase para lograr un aprendizaje más activo y colaborativo aprovechando las ventajas de las tecnologías. Sin embargo, hay que reconocer que un nuevo contrato educativo no puede materializarse de la noche a la mañana, y mucho menos en una macro universidad donde el cambio organizacional es necesariamente un proceso paulatino y de innovación incremental.

A pesar de ello, la UdeG se ha sumado al llamado urgente de Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO, para comenzar a introducir cambios innovadores en los procesos de enseñanza y experiencias formativas de nuestros estudiantes y apoyar la mejora de las capacidades profesionales de nuestros profesores.

Al interior de nuestra institución, se ha llevado a cabo una discusión seria sobre la necesidad de cambiar la forma en la que aprenden nuestros estudiantes la cual ha llevado a iniciar un cambio en nuestras prácticas educativas. Estamos obligados a proveer a nuestros profesores de las habilidades necesarias para que puedan adoptar nuevas prácticas pedagógicas para una generación de jóvenes que se enfrenta una realidad completamente distinta a la de generaciones previas con tendrá que hacer frente a nuevos retos como la robotización del trabajo, el cambio climático, el retroceso de la democracia, por mencionar solo algunos.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *COVID-19 y la gran apuesta del aprendizaje desde casa: ¿funcionará para todos?* Enfoque Educación. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/aprendizajedesde casa/>
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO Publishing. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>
- UNICEF. (2020, November 30). *Two thirds of the world's school-age children have no internet access at home, new UNICEF-ITU report says*. Press Release. <https://www.unicef.org/press-releases/two-thirds-worlds-school-age-children-have-no-internet-access-home-new-unicef-itu>

Carlos Iván Moreno. Es profesor de Políticas Públicas y Educación Superior. Actualmente se desempeña como

Coordinador General Académico y de Innovación en la Universidad de Guadalajara. Sus investigaciones se centran en temas como la gobernanza en las universidades y sistemas de educación superior, políticas públicas comparadas y el cambio organizacional. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, conferencista y articulista.

Jorge Enrique Flores. Es profesor y asesor de la Coordinación General Académica en la Universidad de Guadalajara. Su trabajo de investigación se ha centrado en el análisis de políticas educativas para el nivel superior, la internacionalización y el cambio organizacional de las universidades, así como en el desarrollo y la evaluación de competencias globales e interculturales.

Pandemia de la Covid-19 y redes de educación pública en Brasil: la actuación del CAEd/UFJF para la renovación del contrato social a favor de la educación pública

Carlos Palacios Carvalho da Cunha e Melo y Wagner Silveira Rezende

En Brasil, la relación entre las universidades y las redes públicas de la educación básica es compleja y no lineal. La educación superior se encarga de formar profesionales que ocuparán los roles de maestro y director, en general, la principal forma de relación entre estas dos instancias. Además, las escuelas se presentan como un campo de investigación para las universidades y ni siempre esta relación trae beneficios para ambas partes. Hay iniciativas de cooperación en todo el país, pero no en la escala suficiente para que podamos decir que es algo sistémico. Así, una relación que debería ser, como regla, de cooperación, puede en la práctica ser conflictiva.

Es en este contexto que el Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, de la Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, viene, desde hace dos décadas, desarrollando acciones de apoyo a las redes de educación pública en todo el país, particularmente en las áreas de evaluación educacional estandarizadas y gestión educativa. Como centro de investigación de una universidad pública, el CAEd tiene el compromiso de servir como socio de las redes públicas de educación, en la implementación de sistemas de evaluación educacional y de sistemas de gestión en estados y municipios brasileños.

En *Reimaginar juntos nuestros futuros – Un nuevo contrato social para la educación*, informe de la Comisión Internacional Sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO (2021) un de los aspectos destacados es precisamente esta relación entre la educación superior y la educación básica. La publicación refuerza la necesidad de establecer, desde la universidad, “strong connections with primary and secondary education and to engage in pedagogical strategies beyond the traditional lecture and the transmission model it implies” (UNESCO, 2021, p. 60). Sabemos que esto no es un asunto sencillo, dado el desajuste que hay entre universidades y escuelas, debido a la forma que, en muchos países, la “higher education is organized, accredited, and financed” (UNESCO, 2021, p. 59).

En este sentido, el CAEd busca llenar este espacio entre la educación básica y la educación superior a través de dos frentes principales de actuación: i) el desarrollo de tecnologías y recursos educativos, puestos a disposición de las redes de educación; y ii) la formación de actores educativos, en especial, gestores de las redes, directores de escuelas y maestros, en todas las etapas que involucran la implementación de un sistema de evaluación, desde la elaboración de los ítems de las pruebas hasta la interpretación y uso de los resultados.

A lo largo de sus años de actuación, el CAEd ha apoyado la implementación de sistemas de evaluación estandarizada en al menos 18 estados y 15 municipios brasileños. La actuación del centro se realiza a través de alianzas con las secretarías de educación, de manera que el CAEd no es lo responsable por los sistemas de evaluación, sino socio de las secretarías para su implementación. De esta forma, la relación se construye sobre al menos dos dimensiones: i) el fortalecimiento del pacto federativo, con cooperación entre las entidades federativas, en

este caso, la UFJF (órgano federal) y los estados y municipios; y ii) el establecimiento de comunicación entre la investigación universitaria y las escuelas.

Es este último uno de los puntos que hacen compleja la relación entre universidades y escuelas. La investigación universitaria, que en el área de la educación tiene a la escuela como un campo privilegiado, no siempre entrega sus resultados para uso y beneficio de las redes de educación. Desde sus orígenes, el CAEd ha asumido exactamente esta posición: como interlocutor entre la investigación (como centro universitario) y su aplicación en beneficio de las escuelas (como socio de las redes de educación).

La pandemia de la Covid-19, en un primer momento, planteó dudas sobre la capacidad de actuación de las escuelas y también del propio CAEd. Sin embargo, lo que terminó ocurriendo fue un movimiento de fortalecimiento de las relaciones de cooperación y apoyo entre el centro y las redes educativas. Este fortalecimiento, que se dio, entre otras cosas, a través de la ampliación de las acciones de apoyo del CAEd, acompañando la ampliación de las necesidades de las redes, puede entenderse como parte de un movimiento más amplio de renovación del contrato social a favor de la educación pública. Preocupado por cumplir con su compromiso con la educación pública de calidad, el CAEd tuvo que reinventarse para seguir apoyando las escuelas públicas. A continuación se presentan dos ejemplos de la actuación del CAEd junto a las redes en este contexto de renovación.

Alianza con la red de educación del estado de São Paulo

La red de educación pública del estado de São Paulo es una de las más complejas y desafiantes del país. São Paulo es el estado brasileño más desarrollado económicamente y, por lo tanto, todo adquiere proporciones enormes: hay muchos estudiantes, muchos profesionales y muchas escuelas. Las políticas públicas educativas en el estado siguen esta perspectiva: mucho se espera de ellas y de sus efectos, haciendo de São Paulo un ejemplo para otras redes educativas del país. Los desafíos que trajo el estado en su alianza con CAEd durante la pandemia no son idiosincráticos, sino que representan, de manera paradigmática, los desafíos que enfrentaron otros estados y municipios que también establecieron alianzas con el centro.

Desde el comienzo de la pandemia, la red del estado de São Paulo se ha movido para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, a pesar del cierre de las escuelas. Se implementó un conjunto de acciones, entre ellas la alianza con el CAEd. Como en otras redes del país, existía el temor de que la pandemia aumentaría los déficits de aprendizaje existentes.

En este escenario, la evaluación se ha convertido en un instrumento central para la gestión de redes y escuelas, permitiendo un diagnóstico del nivel de aprendizaje durante la pandemia y arrojando luz sobre la necesidad de ajustes con relación a las estrategias utilizadas hasta entonces para viabilizar la enseñanza. La evaluación encarnó así su principal función: proveer información calificada para apoyar la toma de decisiones. Al mismo tiempo, la pandemia trajo un doble desafío a las redes y al CAEd: i) realizar evaluaciones formativas híbridas, por medio digital, ante el escenario de la enseñanza a distancia, e impreso; y ii) desarrollar recursos y

tecnología para apoyar a los maestros en el proceso de evaluación.

La secretaría de São Paulo ya cuenta con un sistema de evaluación estandarizada y su asociación con el CAEd ha ido en otra dirección: implementar acciones de evaluación que apoyen a los maestros en un contexto de enseñanza a distancia. La evaluación, más que asumir un carácter diagnóstico, tendría una función formativa, apoyando las acciones pedagógicas de los maestros y orientando su planificación. Esta es una novedad significativa para la evaluación educativa estandarizada en el contexto brasileño, dado que su principal uso hasta entonces era diagnóstico o sumativo, teniendo siempre como interlocutor fundamental al gestor de la red o al director de la escuela. Ahora, el maestro se convirtió en un destinatario principal de la evaluación y sus resultados, lo que requirió una serie de cambios en el diseño de la evaluación.

Este cambio está en línea con lo propuesto en la publicación de la UNESCO, que es priorizar la evaluación formativa. Si bien las evaluaciones más estandarizadas y aplicadas con mayor secretismo y control mantienen su importancia, el período de pandemia exigió mayor flexibilidad y acercamiento de los actores educativos con relación a los instrumentos de evaluación: “Measurement and assessment are important for understanding the effects of education, but indicators must be appropriate, meaningful, and carefully thought out” (UNESCO, 2021, p. 56).

Para eso, el CAEd desarrolló, junto con la Secretaría de Educación de São Paulo, una plataforma que reúne, en un mismo ambiente, para facilitar el acceso a estudiantes, maestros y gestores, los recursos educativos necesarios para la efectividad del proceso de enseñanza. Esto incluye materiales

de la propia secretaría, como lineamientos curriculares, y desarrollados por el CAEd, como pruebas descargables y materiales de orientación pedagógica y apoyo para su uso por parte de los maestros, además de la difusión de los resultados de los estudiantes en diferentes indicadores.

La evaluación a través de medios virtuales ya estaba siendo realizada por el CAEd en el ámbito de las alianzas con otros estados y municipios, pero en São Paulo, se convirtió en la regla. Se aplicaron más de 28 millones de pruebas de Portugués y Matemática, solamente en 2020. Este formato requería no solo del desarrollo de soluciones para el acceso masivo de los actores educativos a la plataforma, sino también de funcionalidades para la publicación oportuna de resultados, ya que el principal objetivo de las evaluaciones era precisamente proveer información sobre el aprendizaje de los estudiantes de manera oportuna para que los maestros pudieran utilizarlos en su planificación pedagógica. El proceso mismo de preparación de los ítems y montaje de las pruebas se vio afectado en este proceso.

La capacitación para el uso de las evaluaciones

La publicación *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros — Un nuevo contrato social para la educación* destaca: “regardless of certification or experiences, teachers are never ‘finished’ or ‘complete’ in their professional identities, capacities, or professional development. Teacher development is a rich and dynamic continuum of learning and experiences that are lifelong and life-entangled” (UNESCO, 2021, p. 84). De hecho, no hay formación definitiva, dado que la sociedad y el mundo siempre están cambiando y ofreciendo nuevos desafíos para todos. La pandemia del Covid-19 fue uno de esos desafíos, trayendo la

necesidad de establecer un nuevo formato de enseñanza a través del uso de tecnologías digitales, dado el aislamiento social, enfocado en habilidades esenciales para el desarrollo escolar de los estudiantes, ya que no existía la posibilidad de cubrir todo el currículo en un período con tantas limitaciones.

Fue en ese sentido que la implementación de la plataforma en São Paulo requirió un proceso de capacitación de los actores educativos involucrados, en al menos dos dimensiones: i) capacitación para el uso de la plataforma misma y sus funcionalidades, en particular, en lo que se refiere a las pruebas; y ii) capacitación para el uso pedagógico de los resultados de las evaluaciones formativas. El CAEd asumió la responsabilidad de estas dos formas de desarrollo de capacidades. La alianza con São Paulo requirió capacitación para el uso pedagógico de los resultados con foco en la acción de los maestros, lo que llevó al CAEd a desarrollar y ofrecer un curso de desarrollo profesional de 90 horas, realizado a través de la plataforma y dirigido a maestros, directores de escuelas y gestores de red. Cabe mencionar que el foco del itinerario formativo estuvo en la gestión del currículo, tema pocas veces abordado en la formación inicial de gestores en Brasil.

El CAEd también cuenta con un programa de maestría profesional en gestión y evaluación de la educación pública que, a lo largo de más de quince años, se ha dedicado a capacitar, principalmente, a directivos para trabajar con los resultados de las evaluaciones, tratados como evidencia. Esta experiencia, que involucra el trabajo de diálogo entre la investigación universitaria y las necesidades pragmáticas de los actores educativos asignados en las redes de enseñanza, fue fundamental para la formación desarrollada por el CAEd en São Paulo, que está siendo tomada como base para el

desarrollo de otras alianzas, con características similares, en otros estados y municipios de Brasil. El foco también está en la gestión del currículo en la escuela, utilizando los resultados de las evaluaciones como apoyo para la planificación pedagógica. La base es el uso del conocimiento obtenido de la investigación universitaria para hacer frente a los problemas pragmáticos que enfrentan las escuelas y sus actores.

Esta experiencia con São Paulo, que ilustra las alianzas del CAEd con otras entidades federadas durante la pandemia, es un ejemplo de cuán importantes son las alianzas para que las escuelas puedan enfrentar sus problemas y atender sus necesidades, y esto es cierto incluso fuera de la pandemia. En esta relación, ambas partes ganan: por un lado, las escuelas encuentran socios capaces de presentar soluciones a algunos de sus problemas, utilizando como punto de partida la investigación universitaria; por otro lado, el CAEd, como parte de la universidad pública, desarrolla tecnologías y recursos útiles para las redes educativas, mejorando su propio trabajo y acercando la investigación universitaria a las necesidades de las redes educativas. Esta parece ser una de las formas prometedoras en que se renueva el contrato social en torno a la educación pública, que es responsabilidad de todos.

Carlos Palacios es doctor en Letras por la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e investigador asociado a CAEd/UFJF, habiendo trabajado en colaboración con la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo durante la pandemia.

Wagner Silveira Rezende es doctor en Ciencias Sociales y en Educación por la Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),

profesor de Sociología de la UFJF e investigador asociado a CAEd/UFJF.

La Consulta de UNESCO-IESALC sobre la educación superior en América Latina y el Caribe: diálogos para un contrato social de la educación superior en la región

Francesc Pedró, Victoria Galán-Muros y Alep Blancas

Contexto

Desde su fundación, UNESCO ha buscado desarrollar procesos que inviten a la reflexión y al desarrollo colectivo de la educación, aspectos ya recogidos en los reportes *Aprender a ser: la educación del mañana* (1972), y *La educación encierra un tesoro* (1996). Como parte de este proceso, y en un marco de crisis por la pandemia del COVID-19, el reporte *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (2021) nos invita a replantearnos el escenario educativo actual en aras de rediseñar nuestras expectativas para el futuro.

En línea con la llamada de este reporte a imaginar el futuro y tratar de plasmar los ideales colectivos, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), realizó una serie de reportes que analizan los futuros específicamente de la educación superior (ES) a nivel internacional. Los diálogos hasta la fecha construidos a través de esta iniciativa pretenden diseñar estrategias futuras que atiendan las necesidades y preocupaciones planteadas por los diferentes actores de la educación superior (UNESCO-IESALC, 2021).

Simultáneamente, UNESCO-IESALC participa activamente en la preparación de la Tercera Conferencia Mundial de

Educación Superior (CMES) de la UNESCO, que definirá una hoja de ruta para que los sistemas educativos e instituciones de educación superior (IES) respondan a los retos que enfrenta la humanidad y den forma al futuro. Al igual que el reporte, el carácter integrador y visionario de esta conferencia también propone un nuevo contrato social que inspire una nueva cultura de educación superior orientada al futuro. Se espera que los resultados de este proceso permitan a la educación superior anticiparse y prepararse para el cumplimiento de su compromiso social hasta el 2030 y más allá (UNESCO, 2022).

Como preparación para esta conferencia, y con pleno conocimiento del papel que UNESCO-IESALC tiene en la construcción de un nuevo escenario para la educación superior en la región de América Latina y el Caribe, el instituto ha formulado una estrategia para recoger la pluralidad de voces de la región sobre la educación superior.

La Consulta de América Latina y el Caribe hacia la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO

Esta Consulta retoma el espíritu del reporte *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, aprovechando la experiencia adquirida a través de la elaboración del Informe *Caminos hacia 2050 y más allá*, para diseñar un diálogo colectivo en torno a los retos y oportunidades que presentan los diez temas clave de la CMES para la región en la siguiente década. Estos temas son el impacto del COVID-19, los Objetivos del Desarrollo Sostenible, la inclusión, la calidad y pertinencia de los programas, la movilidad académica, la gobernanza, la financiación, la producción de datos y conocimientos, la

cooperación internacional y los futuros de la educación superior.

UNESCO-IESALC reconoce en América Latina y el Caribe una región diversa, de contrastes, con amplias diferencias en la educación superior entre países, dentro del mismo país y entre grupos de interés. Por ello, en la consulta han compartido sus experiencias y opiniones líderes gubernamentales y universitarios, académicos, estudiantes, conferencias de rectores, redes y asociaciones de universidades, empleadores, organismos internacionales, y representantes sociales de todos los países de la región.

Pero desde UNESCO-IESALC somos conscientes de que la educación superior a la que todos los ciudadanos de la región aspiran, solo puede ser construida a través de la colectividad, de la pluralidad de opiniones y de la cooperación. El proceso de consulta no tiene por tanto como objetivo último crear una declaración o ni siquiera generar un consenso inmediato entre los actores. Este proceso reconoce todas las perspectivas de los diversos actores alrededor de la educación superior como valiosas y ofrece el tiempo y espacio para que dialoguen y aprendan los unos de los otros. Esto se traduce en conocimiento útil que va a permitir informar futuros procesos de cambio.

El desarrollo mismo de la consulta también se ha realizado de manera colectiva. Para el mismo, UNESCO-IESALC conformó un grupo de trabajo integrado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Santander Universidades y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB). Además de poseer una larga tradición y reconocimiento en la región, estas organizaciones han demostrado un claro compromiso con el

futuro de la educación superior en América Latina y el Caribe desde diferentes ámbitos.

De esta forma, los socios definieron conjuntamente como acciones estratégicas del proceso: a) el diseño de una consulta pública en torno a los retos y oportunidades de la educación superior en la región para la siguiente década, b) el desarrollo de diez webinars y c) la elaboración de diez artículos a cargo de expertos, centrados en las diez temáticas clave de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO.

Acción estratégica 1: Consulta Pública

La consulta pública espera generar inteligencia e innovación colectiva que contribuya a la definición del futuro de la educación superior en la región. Para ello, cualquier persona está invitada a contestar un formulario electrónico en uno de los tres idiomas (español, inglés y portugués). Con las respuestas a cinco preguntas, se recopilan los principales retos que cada persona identifica para la educación superior en la región en la siguiente década en cada uno de los diez temas. El espacio también les invita a generar propuestas de solución, con la intención de que estas ideas puedan ser analizadas y procesadas por los expertos como parte de los entregables finales del proceso. El proceso sigue actualmente abierto.

Acción estratégica 2: Webinars

Un total de diez webinars, uno para cada una de las temáticas clave de la Conferencia Mundial de Educación Superior se han llevado a cabo. En espacios de 90 minutos, un experto comienza presentando sobre la temática poniendo énfasis la situación actual y los retos para el futuro. Posteriormente, se lleva a cabo un panel con cuatro actores de la educación

superior de la región. Los 10 expertos y 40 panelistas han sido seleccionados de manera representativa, geográficamente y por grupo de interés.

Durante las sesiones, los asistentes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones en el chat y preguntar a experto o panelistas. Adicionalmente, se lanza una encuesta en vivo entre los asistentes a través de una plataforma virtual para obtener opiniones adicionales de la audiencia sobre la temática. Sus resultados son entregados a los expertos, para ser incluidos como parte de sus entregables finales.

Acción estratégica 3: Elaboración de artículos

Cada uno de los diez expertos elaborará un artículo sobre un tema clave. Ellos cuentan con más de veinte años de experiencia en la educación superior y reconocidos expertos de su temática, son originarios de la región o han residido en ella por más de diez años, y cinco de ellos son titulares de una Cátedra UNESCO.

Los expertos consideran una breve revisión histórica de la evolución y el estado actual de su temática dentro de la región, tomando como referencia los diálogos que se han construido a través de las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES). Asimismo, considera un análisis de los retos y oportunidades de la temática desde la perspectiva de cada uno de los actores de la educación superior (universidades, gobierno, sector privado, sociedad) en la próxima década, para concluir con una serie de reflexiones finales.

Resultados preliminares

Al momento de elaboración de este ensayo, la iniciativa se encuentra aún en desarrollo, porque lo que los siguientes resultados son preliminares. Está previsto un análisis a fondo de los resultados de la consulta pública, los webinars y los artículos que ayude a avanzar en la construcción de un nuevo contrato social para la educación superior.

Consulta pública

Hasta la fecha, la Consulta Pública contaba con la participación de 640 personas de 33 países de la región, siendo Colombia, Argentina, Brasil, México, Perú y Venezuela, los países con mayor participación. Con relación a los temas, la mayoría de las opiniones se concentra en las temáticas de futuros de la educación superior (20%), inclusión (14.5%), ODS (14.7%), el impacto del COVID-19 (11.3%) y la calidad y la pertinencia de los programas (10.7%).

Webinars

De manera general, todos los actores han mostrado en los webinars:

- a) Los avances significativos realizados en diferentes aspectos de educación superior, presentando buenas prácticas
- b) Su interés en el análisis de cada temática para la construcción de iniciativas futuras.
- c) Su incertidumbre por los escenarios futuros, pero acompañada de esperanza.
- d) Su compromiso para mejorar la educación superior en la región.

- e) Una actitud propositiva para la generación de alternativas y soluciones creativas a los retos.
- f) Su interés en colaborar con otros actores para abordar los retos de la educación superior en la próxima década.

Referencias

OEI (2022) Educación. Área Educación. Recuperado de: <https://oei.int/areas/educacion>

SEGIB (2022) Conocimiento: Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de: <https://www.segib.org/cooperacion-iberoamericana/conocimiento/#1605624037607-584bc789-7b16>

UNESCO (2022) Conferencia Mundial de Educación Superior, WHEC2020: Reinventando la Educación Superior para un Futuro Sostenible. Concept Note. Recuperado de: <https://en.unesco.org/sites/default/files/whec2022-concept-note-es.pdf>

UNESCO-IESALC (2021) Pathways to 2050 and beyond. Findings from a public consultation on the futures of higher education. Recuperado de: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/11/Pathways-to-2050-and-beyond_ENG.pdf

Francesc Pedró es el Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y

el Caribe (UNESCO-IESALC). Gestor y analista de políticas públicas en el área de educación superior anteriormente en la OCDE, además de catedrático en el departamento de ciencias políticas y sociales de la Universitat Pompeu Fabra. Su investigación está centrada en la evaluación de políticas y programas para la transformación de la educación superior.

Victoria Galán-Muros es la Jefa de Investigación y Análisis del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Anteriormente analista en la OCDE y consultora para la Comisión Europea en gestión y políticas universitarias, así como en innovación de la educación superior, Victoria ha trabajado en más de 40 países y es coautora de más de 100 informes y papers.

Alep Blancas es Consultora para el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y candidata a doctorado. En línea con su experiencia práctica como gestora universitaria, su interés de investigación se centra en la cooperación universidad-empresa como mecanismo para promover el desarrollo de la educación superior.

La innovación en la enseñanza y aprendizaje para renovar la misión educativa de las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe

Oscar Jerez, Angelica Natera y Eugenia Garduño

Introducción

La convocatoria lanzada por la UNESCO en *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros. Un nuevo contrato social para la educación* llama a una participación más decidida de toda la sociedad para fortalecer la educación como bien común. En este capítulo se hace énfasis en el planteamiento de la UNESCO para renovar la misión de la educación superior, desde lo pedagógico y la contribución al conocimiento como bien común. Empezamos por describir brevemente algunos de los mayores retos que enfrenta la educación superior en América Latina y el Caribe (ALyC) y nos enfocamos en dos iniciativas de Laspau en torno a la promoción de capacidades para la reflexión, la retroalimentación y comunicación de la propia práctica pedagógica, así como los esfuerzos para compartir conocimientos, aprendizajes y experiencias entre distintas redes. Por último, identificamos algunos retos y oportunidades desde Laspau para contribuir a la transformación que la visión de los futuros de la educación nos demanda.

Contexto

Antes de la pandemia por COVID-19, la educación superior en ALyC enfrentaba el enorme desafío de garantizar calidad,

relevancia y eficiencia ante un crecimiento masivo del sistema. En las últimas dos décadas, las tasas brutas de matriculación en la región se incrementaron considerablemente, y pasaron del 21 % al 52 % entre 2000 y 2018 (Becerra, Alonso y Frias, 2021). Sin embargo, este aumento en acceso no estuvo acompañado por una mejora en los indicadores asociadas con la calidad.

Por ejemplo, las tasas de terminación (46% en promedio) continuaban siendo bajas (Becerra et al., 2021), mientras que un gran número de estudiantes ingresaban a la educación superior con habilidades académicas deficientes (Ferreyra, Avitabile, Botero Alvarez, Haimovich y Urzua, 2017). Además, la falta de alineación de los programas académicos con las necesidades del mercado laboral, y la poca diversidad en disciplinas de estudio, indicaban retos en cuanto a la relevancia de la oferta educativa en las instituciones (Ferreyra et al., 2017).

Por otro lado, aun cuando el enfoque principal de la mayoría de las instituciones de educación superior (IES) en la región es la docencia, con un bajo porcentaje de universidades enfocadas en tareas de investigación (Brunner, 2013), las prácticas pedagógicas universitarias paradójicamente han mostrado una escasez de estrategias para desarrollar la creatividad y la innovación (Ferreyra et al., 2017).

Al mismo tiempo, la contribución de las IES de ALC a la sociedad global del conocimiento ha sido baja (Brunner, 2013). Como muestra, al 2020, las instituciones Latinoamericanas y del Caribe contribuían únicamente con el 2.56% de total

internacional²⁷ de citas en documentos científicos y técnicos, y con el 0.32% del total de las patentes globales vigentes²⁸.

La pandemia profundizó estas problemáticas, con un retroceso en acceso y permanencia, especialmente para las poblaciones en condiciones de desventaja (Dorn, Hancock, Sarakatsannis y Viruleg, 2021). Sin embargo, aun en este escenario, se lograron desarrollar programas e intervenciones innovadores para atender la emergencia educativa (Reimers, Amaechi, Banerji y Wang, 2021).

De los desafíos descritos anteriormente, destacamos dos temas a la luz de *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*: el enfoque en la enseñanza a nivel universitario, y la contribución de la educación superior al conocimiento como bien común. Y es en este contexto en el que se desarrolla el trabajo de Laspau, como una organización sin fines de lucro que se enfoca en el desarrollo de capacidades de las IES en la región, mediante la gestión de becas para profesores universitarios y la implementación de programas de innovación universitaria orientados al fortalecimiento de la docencia desde las disciplinas y la gestión institucional.

Renovar la misión educativa de la universidad

La UNESCO convoca a “renovar la misión de la educación superior” y, en especial, a renovar su misión educativa mediante acciones que “coloquen a la pedagogía en un primer plano, valorando la labor docente de los profesores y apoyando

²⁷ Cálculos propios hechos con base en datos obtenidos de <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?order=ci&ord=desc>

²⁸ Cálculos propios hechos con base en datos obtenidos de https://www.wipo.int/ipstats/en/statistics/country_profile/

su aprendizaje y crecimiento pedagógico” (UNESCO, 2021, p. 60). Señala la necesidad de reforzar la función pedagógica de la educación superior, reemplazando al “modelo de transmisión tradicional” con otro tipo de metodologías activas como la colaboración entre estudiantes, el desarrollo de proyectos de investigación y comunitarios, entre otras.

Siguiendo estas líneas, es especialmente relevante el apoyo para que l@s profesor@s continúen desarrollando su acción pedagógica desde el fortalecimiento de sus capacidades para la reflexión, la retroalimentación entre pares y la comunicación de sus experiencias, estableciendo la propia práctica como punto de partida y llegada en vista de la mejora continua. Laspau ha implementado dos iniciativas encaminadas en este sentido:

- a) *El certificado en competencias SoTL - “Scholarship of Teaching and Learning”*, por sus siglas en inglés (Hutchins y Shulman,1999). Consta de 3 módulos cuyo objetivo es comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los procesos de mejora, indagación, comunicación y desarrollo.
- b) *La publicación “Innovar y Transformar desde las Disciplinas: Experiencias claves en la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2021-2022”*. Se lanzó la convocatoria en 2021 para la publicación científica de capítulos de libro, en colaboración con la Universidad de Chile, el SINAES, el Centro Interuniversitario de Desarrollo, STHM Brasil, LatinSoTL y el Programa Erasmus de la Unión Europea²⁹. Esta convocatoria buscó recopilar

²⁹ Convocatoria estuvo disponible en: https://drive.google.com/file/d/1UsvaW_62b33ggRxNyuRoPF405a58rn1V/view

iniciativas innovadoras para la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión en la educación superior que se implementaron durante la pandemia. Para esta convocatoria se recibieron un total de 300 propuestas, de las cuales se han preseleccionado 70. Se espera que este ejercicio de sistematización de la propia práctica y de reflexión con revisión de pares, se convierta en un elemento primordial de cambio.

Los factores que hemos observado contribuyen al éxito de este tipo de experiencias se pueden agrupar en tres:

- Asumir las mismas lógicas con que se mueven las disciplinas: la comunicación y criterios académicos basados en la evidencia disponible. Es decir ¿por qué no utilizar la misma lógica en que se desarrollan las disciplinas, aplicándolas a la enseñanza, aprendizaje y gestión en los ambientes educativos?
- La capacidad de generar espacios altamente desafiantes y motivantes, capaces de provocar un análisis y movilización hacia el cambio.
- La concreción de dicha reflexión; es decir, que el proceso no queda solo en el entorno “teórico” sino que evoluciona hacia la acción, para volver nuevamente hacia la reflexión, como si fuera un proceso dialéctico entre teoría, práctica, mejora y avance de la práctica hacia nuevas fronteras.

No obstante los esfuerzos de estos programas para generar una capacidad de mejora en los procesos pedagógicos y de gestión de las instituciones de educación superior, los retos siguen siendo mayúsculos y persistentes. Reconocemos que el impacto de estas iniciativas se limita al conjunto de participantes, y el llevar a escala programas que promueven la

innovación desde la propia práctica en las diferentes dimensiones de la educación superior, como lo son la docencia, la gestión del currículum, la gestión académica, entre otros, requiere de la participación y el compromiso de una mayor cantidad y variedad de actores. Esto también nos lleva a reflexionar sobre la importancia tanto de la creación de redes, como del mantenimiento de estas. De aquí la relevancia de la inclusión de más actores en múltiples niveles, así como la necesidad de fortalecer la comunicación y las experiencias abiertas, bajo el cobijo que brindaría este “nuevo contrato social para la educación” que nos invita a construir la UNESCO.

Al mismo tiempo, Laspau debe reforzar tanto las acciones por hacer disponibles espacios para el acceso abierto a los conocimientos, como la generación de posibilidades de transferencia a otros contextos y ambientes. En este sentido, se tiene contemplada la realización de un simposio sobre las propuestas de la publicación *“Innovar y Transformar desde las Disciplinas: Experiencias claves en la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2021-2022”*, que pueda servir como catalizador para aprender “con” y “desde” otros, y compartir conocimientos, aprendizajes y experiencias. Además, para mantener y promover los espacios de diálogo y colaboración con redes más amplias y diversas, y que incluyan a líderes de la educación superior en América Latina y el Caribe, tenemos programado incorporar una línea de trabajo en la agenda del *Laspau Summit 2022* enfocada en la discusión sobre los Futuros de la Educación.

Conclusión

El trabajo de Laspau, alineado al marco de “Los futuros de la educación”, contribuye a refrendar el papel transformador de la educación superior desde lo pedagógico y el acceso abierto al conocimiento, mediante la construcción de experiencias con individuos e instituciones en diferentes países de América Latina y el Caribe. Aun cuando los resultados hasta la fecha son prometedores, persisten retos que nos motivan a continuar con los esfuerzos para mejorar, fortalecer y ampliar redes de colaboración y co-construcción que permitan escalar iniciativas y fortalecer el empoderamiento progresivo de todos los actores involucrados en los procesos de la educación superior en la región.

Respecto a la contribución de las instituciones de educación superior al conocimiento como bien común, debemos atender el llamado que hace la UNESCO para que la educación superior sea una “firme defensora de la libertad y el acceso abierto al conocimiento y la ciencia” (UNESCO, 2021, p. 75). Por lo demás, el acceso a los aprendizajes de otros es esencial para resignificar las experiencias desde una lógica de aprendizaje ubicuo (Jerez, 2017); el conocer las experiencias de todos permitirá a las instituciones del siglo XXI redefinir su propia realidad, visualizando espacios de mejora y, muchas veces, catarsis sobre sus propios desafíos.

Referencias

- Becerra, M.; Juan Diego Alonso, J.D. & Frias, M. (2021). COVID-19 Coronavirus response. Latin America and the Caribbean: Tertiary Education. Obtenido de: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/720271590700883381/COVID-19-Impact-on-Tertiary-Education-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>

- Dorn, E.; Hancock, B.; Sarakatsannis, J. & Viruleg, E. (2021, July 27). *COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning>
- Ferreira, M.M.; Avitabile, C.; Botero Alvarez, J.; Haimovich Paz, F. & Urzua, S. (2017). *At a Crossroads. Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Obtenido de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/9781464810145.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hutchings, P. y Shulman, L.S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31:5, 10-15, DOI: 10.1080/00091389909604218
- Jerez, O. (2017). *Novos espaços para o aprendizado em qualquer lugar, em Destruição criativa na educação superior*. Fabio Reis Editor. Editora de Cultura. Sao Paulo, Brasil
- Brunner, J. (2013). *The Rationale for Higher Education Investment in Ibero-America*, OECD Development Centre Working Papers, No. 319, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k40d671718x-en>
- Reimers, Amaechi, Banerji y Wang (2021). ¿Pueden las universidades y las escuelas aprender juntas? Vincular la investigación, la enseñanza y la divulgación para mantener las oportunidades educativas durante una pandemia. En F. Reimers, U. Amaechi, A. Banerji y M.

Wang (Eds). *Una Calamidad Educativa. Aprendizaje y enseñanza durante la pandemia de COVID-19*. Bajo licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International Licence.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Report from the International Commission on the Futures of Education. Obtenido de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Oscar Jerez es Director de Educación Superior de Laspau. Es doctor en Psicología y Educación por la Universidad de Granada en España, Máster en Informática Educativa por la Universidad de Chile y licenciado en Filosofía por la Università Pontificia Salesiana di Roma. Fundador de LatinSoTL, cofundador de más de 40 Centros de Enseñanza y Aprendizaje en tres continentes, y académico de la Universidad de Chile.

Angélica Natera es Directora Ejecutiva de Laspau, Angélica ha dedicado 30 años a crear y liderar procesos de transformación en instituciones de educación terciaria con énfasis en lograr resultados y con una especial pasión en generar una educación de calidad y significativa. Obtuvo su licenciatura en Ciencias Administrativas y Gerenciales de la Universidad Tecnológica del Centro en Venezuela, una especialización en psicología cognitivo-conductual de la Universidad Simón Bolívar y un Certificado de Posgrado en Gerencia de la Universidad de Harvard.

Eugenia Garduño es Directora Adjunta de Laspau. Es doctora y maestra en Educación por la Escuela de Posgrado en

Educación de la Universidad de Harvard, y licenciada en Psicología por la Universidad Iberoamericana. En el pasado se ha desempeñado como Secretaria Académica en CREFAL; directora del Centro de la OCDE en México para América Latina; y Coordinadora General de @prende.mx en la SEP. Sus actividades de investigación se han centrado en la evaluación de programas curriculares en matemáticas y en ciencias implementados mediante tecnologías digitales.

Perspectivas desde la sociedad civil

Las transformaciones en educación, un asunto colectivo

Andrea Escobar Vilá

Según la CEPAL (2022) la región latinoamericana aumentó sus niveles de pobreza durante el 2020, evidenciando niveles similares a los del año 2000. Si bien la pandemia tuvo mucho que ver en ello, lo cierto es que desde hace ya varios años la región venía mostrando avances a ritmos cada vez más lentos en algunos sectores económicos y sociales. Las inequidades y desigualdades sociales seguían siendo evidentes. Sin embargo, la crisis generada por la COVID-19 demostró lo profundas que son estas brechas sociales y la importancia de tomar decisiones basadas en evidencia y a largo plazo en temas como la educación y la salud.

Para finales del año 2021, América Latina contaba en promedio con 56 semanas de interrupción total o parcial en clases presenciales³⁰ (CEPAL, 2022), periodo en el cual el sistema educativo y las familias se enfrentaron a barreras aún más acentuadas de acceso, conectividad y habilidades digitales, por mencionar solo algunas, que prendieron las alertas para pasar del diagnóstico a las recomendaciones a la acción. En Colombia particularmente, según el Observatorio ExE de Gestión Educativa, para el 29 de octubre de 2021, el porcentaje de estudiantes en presencialidad era del 78% (2021). El Ministerio de Educación Nacional (MEN) tomó medidas tempranas desde inicios de la pandemia para asegurar la prestación del servicio educativo brindando orientaciones para

³⁰ Un año lectivo corresponde a 40 semanas aproximadamente.

garantizar la continuidad de la prestación del servicio educativo para preescolar, básica y media (PBM) desde casa y alternando con presencialidad en los casos que era posible, acudiendo a la flexibilización curricular y herramientas disponibles con las que contara cada territorio, por lo que el regreso a las aulas por parte de todos los estudiantes ha sido lento y con matices según cada región del país.

Esta coyuntura demostró lo apremiante que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes más allá de los muros de la escuela. Adicional nos cuestionó alrededor del tipo de ciudadano que estamos formando que responda a la sociedad contemporánea. Ciudadanos cada vez más resilientes, con pensamiento crítico y propositivos. Es necesario garantizar aprendizajes significativos que dialoguen con el proyecto de vida de estudiantes, brindarles condiciones mínimas de acceso y permanencia, garantizar el tránsito armonioso a través del sistema educativo y aprendizajes a lo largo de toda la vida, lo que exige cambios estructurales en el sistema educativo, políticas públicas más innovadoras en el sector educativo que trasciendan las miradas particulares de corto plazo, que promuevan el diálogo entre los diferentes actores y que protejan el futuro de las siguientes generaciones.

Unesco, en su último informe “*Re imaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social en educación*” de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación (2021), eleva precisamente la voz en este sentido y hace un llamado urgente a la acción desde cinco dimensiones clave que permitan “construir un nuevo contrato social para educación” (UNESCO, 2021). Este informe identificó y analizó cinco dimensiones de cambio necesarios para construir un nuevo contrato social para la

educación. La comisión resalta, además, la importancia del aprendizaje social, científico, la democratización del conocimiento, la necesidad de contar con ciudadanos más humanos y empáticos, aprendizajes que respondan a las necesidades del siglo XXI y promueve la toma de decisiones basadas en evidencias, así como cambios en la manera en que se relacionan sus actores dentro y fuera del sistema educativo. Esta necesidad de “transformar la educación misma” (UNESCO, 2021), invita a generar reflexiones dentro del sistema educativo colombiano como la articulación interinstitucional, la destinación de recursos y las transformaciones necesarias para la formación previa y durante el servicio (FExE, 2022).

Articulación, diálogo entre actores del sistema y recursos.

Colombia es un país con un sistema educativo descentralizado integrado por un ministerio de educación nacional que genera los lineamientos de la política educativa, 96 Secretarías de educación quienes ejecutan y construyen la política territorial, y los establecimientos educativos, quienes tienen autonomía en su proyecto educativo y su currículo. Fortalecer las relaciones del sistema para generar una alineación en los propósitos es un reto constante del sector. Lo que implica fomentar las relaciones de confianza y comunicación asertiva de tal manera que no afecte el bienestar de los estudiantes y su proceso de aprendizaje, recrudescido por la pandemia del COVID-19.

Frente a esto, durante el 2021 y como respuesta a la necesidad de acompañar a instituciones educativas, maestros y familias en situaciones nuevas, la Fundación Empresarios por la Educación (FExE) en alianza con la Fundación Sura, implementaron talleres que propiciaron escenarios de

generación de confianza en las secretarías de educación para que identificaran los miedos, fortalezas y oportunidades de mejora cada actor e institución, así como ofrecer alternativas construidas colaborativamente para lograr más y mejores diálogos institucionales, nacionales y locales de manera contextualizada, haciendo uso de datos e información disponible y confiable para una toma de decisiones asertiva. Lo que aporto al regreso progresivo a la presencialidad de manera más segura y con propuestas más pertinentes a las necesidades actuales de sus estudiantes, que garantice su derecho a la educación, y se establece como una ruta definida para el desarrollo de la dimensión de **pedagogías de la solidaridad y la cooperación**.

En Colombia, los últimos años previos a la pandemia, el incremento en el gasto público en educación preescolar, básica y media se destinó principalmente para atender temas relacionadas con el funcionamiento del servicio educativo y, en menor medida, a brindar recursos para el mejoramiento de su calidad (Observatorio a la Gestión Educativa & Observatorio de Educación del Caribe Colombiano, 2021). La asignación presupuestal para el rubro de educación del año 2022 indicó un aumento de los recursos del 1,4% respecto al año anterior, de los cuales el 92% se dedicará a funcionamiento y el porcentaje restante a inversión (Observatorio a la Gestión Educativa ExE, 2021); y aunque ha sido un acierto mantener el aumento del presupuesto en educación, la crisis generada por la COVID 19 enfrenta al país al reto de mantener el servicio educativo funcionando y a prepararlo para su recuperación. Cada inversión en educación debería estar soportada no solo por estudios, sino también por procesos de monitoreo y evaluación que permitan comprobar que los recursos invertidos obtuvieron los resultados esperados.

Pedagogía, currículo y escuela.

La dimensión de **salvaguardar y transformar las escuelas** propone las escuelas como espacios seguros, que promueven la equidad, la justicia social y el bienestar de sus comunidades. Estas no existirían sin el rol fundamental de docentes y directivos docentes quienes tejen acciones y reflexiones que posibilitan la inclusión de la diversidad, promueven la construcción de conocimiento y ofrecen escenarios para el ejercicio de la ciudadanía, formando seres humanos creativos, integrales y empáticos con otros y con el mundo.

En estos últimos tres años se ha identificado la necesidad imperante de repensar los enfoques pedagógicos que permitan, en unos tiempos tan retados por las inequidades cambiar el enfoque que permita al estudiante recorrer un camino de aprendizaje significativo desde los principios de cooperación, colaboración y solidaridad (UNESCO, 2021). Además, fomentar pedagogías que propendan la formación en habilidades del siglo XXI como la empatía, convivencia, construcción desde y para la diversidad, pensamiento crítico, y que brinden herramientas a los estudiantes para gestionar sus emociones y relaciones.

Según la CAF (2020) “El liderazgo pedagógico de los directivos docentes es el segundo factor más influyente en el aprendizaje de los alumnos, después de los docentes”. A través de tres encuestas realizadas por FExE en el marco de la pandemia, se encontró que el 76% de los Directivos docentes encuestados identificó como muy grave y más o menos grave la “falta de herramientas para atender la salud socioemocional de los miembros de la comunidad educativa” y “la continuidad de los procesos de evaluación” (79%) para asegurar el aprendizaje de los estudiantes (FExE, 2021a; 2021b y 2021c).

Así mismo, los directivos docentes identificaron que en un primer momento la generación de confianza en los padres de familia era la dificultad más presente, para posteriormente enfrentarse a la barrera de la disponibilidad de infraestructura que les permitiera realizar actividades presenciales, y finalmente, reflejan la dificultad de acceder a los recursos financieros necesarios para regresar a la presencialidad (FExE, 2021a; 2021b y 2021c).

Sumado a los retos y lecciones aprendidas de esta “nueva normalidad”, en cuanto a **el currículo y los bienes del conocimiento**, los currículos tuvieron que transformarse y flexibilizarse, para la priorización de aprendizajes. Como alternativas para garantizar la continuidad de los procesos de sus estudiantes, las aplicaciones como WhatsApp y recursos físicos impresos resultaron de gran utilidad para llegar a estudiantes y familias ubicadas en territorios apartados.

La falta de interacciones presenciales, conectividad, habilidades tecnológicas por parte de docentes, estudiantes y padres de familia invitó a que gobierno y sector privado aunaran esfuerzos para superar esta situación. Un país con una deuda histórica de entregarle a todas las escuelas conectividad y energía. El porcentaje de estudiantes de educación media con acceso a internet, por ejemplo, no supera el 25%, diferente a lo que sucede en el nivel socioeconómico del último cuartil dónde la concentración está alrededor del 97% de estudiantes con acceso a internet. En términos generales, del total de sedes del programa Conexión Total del Ministerio de Educación Nacional en Colombia (26.912), el 65,58 % (17.649 sedes) manifiesta estar ubicada en zona de difícil acceso, lo que podría contribuir con inconvenientes asociados a la entrega de equipo

y otra dotación, al mantenimiento de los bienes TIC (FExE, 2022).

La importancia de la formación transversal en los procesos educativos de las escuelas colombianas está alineada con las competencias del siglo XXI. El sector privado en Colombia con más de 1380 iniciativas activas mapeadas a través del Sistema de Información de Iniciativas y Programas en Educación (SIPE). Muestra que el 30% de las iniciativas registradas se identifican como transversales, es decir, que abordan asuntos como habilidades socioemocionales, ambientales, culturales, artísticos y de formación para el trabajo y el emprendimiento principalmente.

Esta tendencia a relacionar de forma más intencionada las dinámicas culturales y globales transversalmente, posibilitan aprendizajes más significativos y democráticos para los estudiantes. El trabajo articulado entre sector privado y el sector público con un objetivo común: bienestar y desarrollo.

Los retos

El sector educativo debe dejar de normalizar los retos que enfrenta para mejorar la calidad educativa. Las transformaciones que se requieren deben contar con diagnósticos, sistemas de información ágiles que permitan diálogos entre los integrantes del sistema y permita cambios previsible financieramente y sostenibles en el largo plazo. Se puede asegurar que la generación de datos e investigaciones pertinentes, así como su divulgación y uso adecuado en la toma de decisiones son fundamentales para dar un paso adelante hacia una transformación definitiva.

Para cerrar las brechas educativas se debe equiparar como primera medida las condiciones básicas como agua, alcantarillado, luz y acceso a internet de las escuelas colombianas que permitan elevar el trabajo de los gobiernos de orden nacional y territorial en programas que fomenten la innovación, herramientas pedagógicas que permita a los maestros construir currículos con ejes transversales, que faciliten superar los rezagos que deja la pandemia por la COVID-19. Los resultados de las pruebas saber 11 del año 2021³¹ muestran una brecha en aumento que llegó a 35 puntos entre los estudiantes de las escuelas públicas y privadas, afectando en mayor medida a la población más vulnerable, es decir, los estudiantes de la zona rural y de niveles socioeconómicos más bajos (Observatorio a la Gestión Educativa, 2022).

Adicional, hay que reconocer que para poder responder a los tiempos cambiantes la formación en servicio debe ser diferenciada entre maestros y directivos docentes, de tal manera que cada uno desde su rol pueda responder a la responsabilidad de formar jóvenes con proyecto de vida y que se aseguren las trayectorias completas en el sistema educativa. El sistema educativo debe proveer a los directivos docentes las condiciones necesarias para poder fortalecer la autonomía escolar, que canalice acciones que propicie el aumento de la participación de la comunidad educativa, la mejora del clima escolar y los cambios en las prácticas pedagógicas (FExE, 2022). Además, se deben fortalecer las prácticas de liderazgo

³¹ Pruebas estandarizadas de los estudiantes que cursan el último año de media en las cinco áreas de competencias básicas. El posible puntaje máximo obtenido es de 500 puntos en la suma de las cinco áreas.

entendidas como el desarrollo personal, pedagógico y profesional de los directivos docentes.

Con respecto a los docentes, hay que comprender su trayectoria de manera sistémica, desde la atracción a la formación inicial, la formación continua y su evaluación, la cual es necesaria esté ligada al desempeño de los estudiantes. En el caso colombiano las secretarías de educación son las encargadas de formular los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD), según el Observatorio a la Gestión Educativa ExE (2022a) solo 17 de las 96 secretarías tienen un plan establecido. Generar incentivos para aumentar la oferta de formación que impacte en un mayor desempeño de los estudiantes, su desarrollo personal y que sean felices; esto aporta al cierre de brechas educativas y sociales del país.

Esta reflexión que nos supone unos retos para el sector educativo que conducen a promover un nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2021) que responda al clamor de una sociedad que identifica la educación como la herramienta que va a promover naciones sostenibles, que innovan ante los desafíos y que resultan en desarrollo y bienestar de todos.

Referencias

Banco de Desarrollo de América Latina [CAF]. (2020). ¿Qué papel tienen los directivos escolares en la mejora del aprendizaje?

<https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/20/03/que-papel-tienen-los-directivos-escolares-en-la-mejora-del-aprendizaje/>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2022). Panorama Social en América Latina.

Disponible en:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47718/1/S2100655_es.pdf

Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2018). Apuntes para una discusión sobre liderazgo educativo. [Fecha de consulta: 17 de febrero de 2022] Disponible en: <https://fundacionexe.org.co/download/apuntes-para-una-discusion-sobre-liderazgo-educativo/>

Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2021a). Retos de la gestión educativa en el 2021: Perspectivas de las secretarías de educación. <https://www.obsgestioneducativa.com/download/retos-de-la-gestion-educativa-en-el-2021-perspectivas-de-las-secretarias-de-educacion/>

Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2021b). Encuesta secretarías de educación: Avance de la reapertura escolar. <https://www.obsgestioneducativa.com/download/encuesta-secretarias-de-educacion-avance-de-la-reapertura-escolar/>

Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2021c). Encuesta a Secretarías de Educación Certificadas: Retos de la presencialidad en Colombia. <https://www.obsgestioneducativa.com/download/encuesta-a-secretarias-de-educacion-certificadas-retos-de-la-presencialidad-en-colombia/>

Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2022). ¡Repensar la educación! Rutas para transformar la calidad educativa, Bogotá. D.C., editorial Planeta sello Ariel.

Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2022a).
Observatorio ExE de Gestión Educativa

Observatorio a la Gestión Educativa ExE & Observatorio de
Educación del caribe Colombiano. (2021). Presupuesto
en educación para el 2021.
[https://www.obsgestioneducativa.com/download/pr
esupuesto-en-educacion-para-el-2021/](https://www.obsgestioneducativa.com/download/pr
esupuesto-en-educacion-para-el-2021/)

Observatorio a la Gestión Educativa ExE. (2021). Presupuesto
General de la nación 2022, Rubro en educación,
Análisis.
[https://www.obsgestioneducativa.com/download/pr
esupuesto-general-de-la-nacion-2022-rubro-en-
educacion-analisis/](https://www.obsgestioneducativa.com/download/pr
esupuesto-general-de-la-nacion-2022-rubro-en-
educacion-analisis/)

Observatorio a la Gestión Educativa ExE. (2022). Análisis de
los resultados en Pruebas Saber 11° 2021.
[https://www.obsgestioneducativa.com/download/an
alisis-de-los-resultados-en-pruebas-saber-11-2021/](https://www.obsgestioneducativa.com/download/an
alisis-de-los-resultados-en-pruebas-saber-11-2021/)

Observatorio a la Gestión Educativa ExE. (2022a).Regreso a
la presencialidad.
[https://www.obsgestioneducativa.com/datos-al-
tablero/regreso-a-la-presencialidad/datos/](https://www.obsgestioneducativa.com/datos-al-
tablero/regreso-a-la-presencialidad/datos/)

UNESCO. (2021). Re imaginar juntos nuestro futuro: un
nuevo contrato social en educación.

Andrea Escobar Vilá es la Directora Ejecutiva de la Fundación Empresarios por la Educación, una red de conocimiento independiente creada por una alianza empresarial que analiza y produce información que aporta a la mejor toma de decisiones en el sector educativo. Desde hace más de 15 años su trabajo ha estado ligado al sector educativo desde diferentes campos como contenidos escolares, tecnología e innovación y medios de comunicación. Andrea siempre ha estado enfocada en apoyar soluciones e iniciativas que permitan que la educación le aporte a la mejora de condiciones de vida de las niñas, niños y jóvenes de Colombia. Es psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana con especialización en mercadeo estratégico del Colegio Estudios Superiores de Administración CESA y en Psicología del consumidor de la Universidad Konrad Lorenz.

La Red de Mujeres Unidas por la Educación, MUXED, promueve la conversación sobre *Re-imaginar Juntos Nuestros Futuros* en alianza con otras organizaciones

Elisa Bonilla, Cecilia Espinosa, Eugenia Garduño, Elisa Guerra, Patricia Vázquez del Mercado y Rosa Wolpert. Especialistas en educación e integrantes de MUxED

La Red de Mujeres Unidas por la Educación ([MUxED](#)) nació para integrar a mujeres profesionales de la educación en una iniciativa encaminada a crear, orientar y construir espacios de reflexión que contribuyan a un diálogo informado sobre la situación y retos educativos, en general, y sobre la participación de las mujeres en educación, en particular. Las 180 mujeres que hoy integramos MUxED tenemos trayectorias e intereses muy diversos. A través de nuestro blog, [Pluma Púrpura: Repensar la educación](#), y de la publicación quincenal [Boletín Púrpura](#), compartimos reflexiones, críticas, orientaciones, expectativas y retos de la educación de México y el mundo.

MUxED salió a la luz pública el 8 de marzo de 2020. Orientar el trabajo en aula acerca del día internacional de la mujer fue el detonante de una necesidad muy visible y explícita de recursos para hablar sobre género y educación. Para marcar la fecha, se produjeron y distribuyeron materiales. Luego se sumó la curaduría de recursos digitales que dio lugar al portal [Morral: Pedagogía del Retorno](#) y a la [Campaña #Yotambienmequedo en la escuela](#). Ambas iniciativas surgieron a raíz de la pandemia.

Adicionalmente, MUxED publica –como parte de su boletín quincenal– las infografías *Data Género* con objeto de difundir las formas en que niñas, jóvenes y mujeres participan en el sistema educativo, así como hacer visibles a quienes están fuera del mismo y sin oportunidades de retorno. En pocos meses, la red ha generado más de seis mil horas de trabajo generoso para diseñar recursos, conversaciones y alianzas que le permitan cumplir con su objetivo.

En el marco de la publicación *Re-imaginar Juntos Nuestros Futuros*, MUxED –en alianza con algunas organizaciones en las que colaboran sus integrantes– se ha sumado a la reflexión sobre su contenido y propuestas, a fin de asegurar que este reporte no quede en letra muerta y que consiga su fin último de impactar en las aulas.

A continuación, se describen algunas de las iniciativas impulsadas por integrantes de la red para hacer realidad el nuevo contrato social al que invita este reporte, el cual fue redactado por la Comisión Internacional para los Futuros de la Educación, un comité internacional de destacados expertos, al que pertenece Elisa Guerra, reconocida profesora e integrante de nuestra red, y la única mexicana en la Comisión. En MUxED nos enorgullece mucho su contribución.

La UNESCO plantea *Re-imaginar Juntos Nuestros Futuros* como un punto de partida para detonar propuestas e ideas innovadoras orientadas a imaginarnos una educación concebida como un bien común universal e invita a reflexionar juntos sobre por qué la educación no ha logrado la igualdad entre las personas y un mundo pacífico justo y sostenible. Su fin último es hacer un ejercicio serio y profundo que de lugar a un nuevo contrato social para que la educación permita facilitar los conocimientos y la innovación necesarios para forjar

futuros sostenibles y pacíficos para todos, basados en la justicia social, económica y medioambiental.

A partir de su lanzamiento en noviembre pasado, se han llevado a cabo en muchas partes del mundo múltiples eventos de difusión, mesas de discusión, diálogos, publicaciones e iniciativas para invitar a todas y a todos a pensar juntos y desarrollar propuestas para renovar la educación. En MUxED nos hemos dado a la tarea de ser caja de resonancia, comentando y difundiendo las ideas y argumentos vertidos en estos eventos, donde se han congregado expertos, estudiantes y maestros para compartir mejores prácticas y explorar los caminos para acelerar la innovación en educación, como la EXPO Dubái 2020; o los foros organizados por la Universidad de Harvard, Minnesota Global y la Universidad Sophia; la consulta realizada entre instituciones de educación superior de América Latina; el evento virtual convocado por la universidad de Sudáfrica en preparación de la tercera conferencia mundial de educación; o la iniciativa para jóvenes artistas, escritores y líderes de opinión en donde se les invita a reflexionar y contribuir con su arte, mediante tarjetas inspiradoras, en las que propongan, a tomadores de decisiones, políticos y educadores, formas diferentes de pensar, ver y actuar ante los retos del mundo actual.

Uno de los propósitos más ambiciosos de *Re-imaginar Juntos Nuestros Futuros* es provocar el intercambio de ideas que puedan conducir a acciones concretas para construir los futuros imaginados. Con ese objetivo en mente, MUxED participó en la convocatoria a una serie de cinco conversaciones organizadas y coordinadas por Elisa Guerra. Cada conversación se enfocó en una parte específica del reporte y se transmitieron en vivo, semanalmente entre el 13 de enero y el

10 de febrero 2022. Entre los participantes estuvieron cinco integrantes de MUxED, además de Elisa Guerra, quien fungió como moderadora.

La primera charla, titulada “Un nuevo contrato social para la educación”, sirvió como presentación e introducción al reporte. En ella participó Patricia Vázquez del Mercado, ex Secretaria de Educación del estado de Puebla. Una semana después se habló de pedagogías y currículos, con la presencia de Elisa Bonilla Rius, especialista internacional en desarrollo curricular. La tercera conversación versó sobre docentes y escuelas; Rosa Wolpert, oficial de educación de la oficina de la UNESCO en México, fue la invitada especial. En la cuarta sesión se habló de la educación en diferentes tiempos y espacios, por MUxED estuvo presente Sonia del Valle, periodista educativa y coordinadora de la campaña #YoTambienMeQuedo en la escuela de MUxED. Finalmente, Eugenia Garduño, coordinadora del comité ejecutivo de MUxED, fue panelista en la última discusión, donde se habló sobre investigación y colaboración internacional. En total, se contó con 25 panelistas de 7 países, entre docentes, investigadores, padres, estudiantes, periodistas, intelectuales, activistas y dirigentes de la sociedad civil. De la Comisión Internacional, además de Elisa Guerra, participaron en estas conversaciones Antonio Novoa y Fernando Reimers.

Las conversaciones, de entre 75 y 90 minutos de duración cada una, han acumulado en conjunto y hasta la fecha (25 de febrero de 2022) un total de 11,639 reproducciones en Facebook y YouTube, con 1,916 interacciones y 25,900 personas alcanzadas. Se recibieron 1,078 registros de participantes de 25 países, interesados en recibir recordatorios para asistir a los

eventos. Con estos registros se acumularon 719 comentarios y preguntas anticipadas para los panelistas.

Cada conversación se convirtió en un episodio del podcast “Conversaciones sobre los Futuros de la Educación”, publicado en Spotify, con un número aún modesto de 200 reproducciones. Si bien la respuesta del público fue excelente, una de las limitantes para obtener una mayor participación podría haber sido la falta del reporte completo en español, que aún no ha sido publicado. Desde MUxED, ya estamos planeando nuevos eventos para invitar a la lectura y análisis del reporte, una vez que esté disponible la versión en español.

La UNESCO encomendó a la Fundación SM la publicación de la edición en español y en portugués de *Re-imaginar juntos nuestros futuros*. La Fundación SM es una entidad educativa sin ánimo de lucro que desarrolla proyectos de investigación, de formación de docentes y de intervención en contextos sociales vulnerables, con criterios de equidad y calidad en los diez países iberoamericanos en los que está presente: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, España, México, Perú, Puerto Rico y República Dominicana. El trabajo de la Fundación SM está orientado al bien común y al servicio a la sociedad con el fin de transformar el mundo a través de la educación y la cultura.

Fundación SM está trabajando en estrecha colaboración con la OREALC-UNESCO y con las oficinas de México y Brasil, para planificar y difundir activamente la apropiación del contenido del informe entre la comunidad educativa de diversos países de LATAM. Asimismo, lanzará una campaña de comunicación y sensibilización para generar interés entre los actores educativos, comprometiendo una serie de actividades de divulgación a través de diversos foros como redes sociales y medios de comunicación.

Como parte de las acciones de formación, destaca el 15 Seminario Internacional de Educación Integral [SIEI](#) –que coordina Cecilia Espinosa, Directora de Fundación SM-México e integrante de MUxED, donde también coordina el Morral: Pedagogía del retorno– el cual transmitió a miles de profesores de Iberoamérica sus contenidos en formato virtual, los días 16, 17 y 18 de marzo de 2022. El último día del SIEI estuvo dedicado al análisis de *Re-imaginar juntos nuestros futuros* por parte de especialistas, miembros de la Comisión Internacional que desarrolló el documento y autoridades educativas. Además, se llevarán a cabo cinco jornadas con grupos de escuelas de Iberoamérica para aterrizar el contenido del informe a la realidad de las aulas.

Fundación SM impulsará también la identificación, desarrollo y difusión de buenas prácticas en la escuela, que muestren cómo es posible hacer realidad los principios que se plantean en el informe. Estas buenas prácticas serán difundidas en una serie de cuadernillos digitales que serán publicados en [Eduforics](#), la página web de Fundación SM dirigida a la comunidad educativa.

En este texto se han expuesto algunas de las acciones en las que participan integrantes de MUxED, quienes desde sus instituciones u organizaciones están trabajando para hacer visible el nuevo contrato social al que invita la Unesco a través del informe: *Re-imaginar juntos nuestros futuros*. Por su parte, la Red MUxED está diseñando un espacio de reflexión, entre las 180 mujeres que integran la red, para analizar los contenidos y directrices del informe e imaginar juntas algunos futuros posibles para la educación de México. Este espacio, por una parte, permitirá a algunas integrantes mostrar lo que ya están impulsando desde las distintas organizaciones e instituciones

en las que colaboran, y por otra, invitará a más mujeres a sumarse a la movilización y a la construcción de espacios de reflexión y aterrizaje de Re-imaginar juntos nuestros futuros, desde sus propios ámbitos de actuación.

El carácter multiplicador de MUXED permitirá que este análisis llegue a muchos otros actores educativos, y, con ello, cada vez más personas interesadas en los futuros de la educación respondan a las tres preguntas esenciales que el informe plantea de cara a 2050: ¿qué deberíamos seguir haciendo?, ¿qué deberíamos dejar de hacer? y ¿qué debería reinventarse de forma creativa?

Elisa Bonilla es maestra en educación matemática por la Universidad de Cambridge y tiene estudios de doctorado en esa misma universidad. Actualmente es Directora de la Unidad de Aseguramiento de la Calidad Educativa en BO·TH Praxis Estratégica (www.both.mx). Tiene una larga trayectoria en puestos de alta responsabilidad en los sectores público y privado. Es una experta reconocida en los temas de diseño e implementación de políticas públicas, desarrollo curricular, habilidades del siglo 21, materiales educativos, literacidad y educación de la primera infancia.

Cecilia Espinosa es directora de Fundación SM en México desde hace seis años. Se incorporó a SM en 2008 en donde impulsó proyectos socioeducativos, literatura pedagógica, soluciones educativas digitales y servicios educativos. Colaboró durante diez años en la Secretaría de Educación Pública en áreas de asesoría educativa, publicaciones y vinculación académica de proyectos de atención a población vulnerable.

Eugenia Garduño es doctora y maestra en Educación por la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, y licenciada en Psicología por la Universidad

Iberoamericana. Actualmente es Directora Adjunta de Laspau. En el pasado se ha desempeñado como Secretaria Académica en CREFAL; directora del Centro de la OCDE en México para América Latina; y Coordinadora General de [@aprende.mx](https://www.aprende.mx) en la SEP. Sus actividades de investigación se han centrado en la evaluación de programas curriculares en matemáticas y en ciencias implementados a través de tecnologías digitales.

Elisa Guerra es maestra en educación por la Universidad de Harvard e integrante de la Comisión Internacional para los Futuros de la Educación de UNESCO. Es autora o coautora de más de 25 libros y fundadora de la red de escuelas “Valle de Filadelfia”. En 2015 fue nombrada “Mejor Educadora en América Latina y el Caribe” por el BID.

Patricia Vázquez del Mercado trabajó como integrante de la Junta del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). Fue Secretaria de Educación Pública del Estado de Puebla de 2015 a 2018 y ha desempeñado varias funciones en organismos internacionales y en sociedad civil durante más de 15 años. Ha sido consultora independiente con varias organizaciones civiles en México relacionadas con educación, empoderamiento, brechas sociales y pobreza.

Rosa Wolpert es Oficial de Educación en UNESCO México donde es responsable del programa de educación en México. Tiene 30 años de experiencia en educación, como docente. Ha trabajado en la Secretaría de Educación Federal de México, como consultora independiente y en las Naciones Unidas impulsando la política educativa para lograr un aprendizaje permanente y una educación de calidad para todos.

Perspectivas desde redes educativas

Los Futuros de la Educación, palanca de transformación educativa en Cataluña

Eduard Vallory

En la mayoría de sociedades, los sistemas educativos presentan enormes resistencias al cambio por estar basados en prácticas y creencias arraigadas. Los informes sobre educación impulsados por la UNESCO –encargados a grandes comisiones internacionales– contribuyen a cuestionarlas. El primero, liderado por Edgar Faure en 1972, apuntó que la escuela ya no debía servir para “adquirir aisladamente conocimientos definitivos, sino preparar para elaborar, a lo largo de toda la vida, un saber en constante evolución”, tomando como propósito la formación integral de la persona. El segundo, liderado por Jacques Delors en 1996, propuso cuatro pilares como fundamentos de la educación: aprender a ser; aprender a conocer, aprender a hacer; y aprender a convivir, y añadía que cada individuo debe aprender a aprender.

En España, ya desde la primera ley educativa después de la dictadura, en 1980, y las siguientes, se incorporaron aquellos planteamientos. Pero el intento más grande de mover el sistema educativo hacia un aprendizaje competencial, la ley de 1990, no acabó nunca de prosperar, posiblemente porque ni se esforzó en qué los profesionales compartieran el porqué de la nueva aproximación al aprendizaje, ni proveyó una capacitación de los docentes que habían sido formados para modelos de aprendizaje tradicionales. Así pues, la fuerza de la inercia no puede vencerse sólo con docentes que intentan

cambiar individualmente las prácticas de aula, o con escuelas que luchan de manera aislada para transformar el modelo. Y para promover el cambio cultural y organizativo, las referencias internacionales pueden jugar un papel importante.

En Cataluña, nacionalidad con autogobierno en el Estado español con competencias compartidas en política educativa, estas referencias se utilizaron cuando en 2015 se aprobó la Agenda 2030 de Naciones Unidas y se presentó el informe de la UNESCO “Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?”, que en cierta manera ha sido un preámbulo del trabajo de la comisión Los Futuros de la Educación, para dar un nuevo impulso en la transformación educativa. Así, en 2016, después de haber editado y difundido el informe en catalán, escuelas de primaria y secundaria y organizaciones de la sociedad civil, encabezadas por el Centro UNESCO de Catalunya (que en 2020 pasó a llamarse CATESCO), creamos una alianza de tres años por un sistema educativo avanzado llamada Escola Nova 21 (<https://www.escolanova21.cat/>). Tuvo tres grandes objetivos: (1) Actualizar qué entiende nuestra sociedad por “educación de calidad”, vinculándolo a la Agenda 2030 de Naciones Unidas, y crear una toma de conciencia social y un amplio consenso sobre la necesidad, la urgencia y la dirección de la transformación educativa, para que se convierta en política pública. (2) Poner en marcha acciones de transformación educativa de un amplio número de escuelas de primaria y secundaria, de la mano de centros educativos que ya están trabajando y contribuyen a hacerla posible. (3) Poner en valor el trabajo de muchas escuelas y docentes que están llevando a cabo esta actualización, generalizando y desarrollando cooperativamente procedimientos y herramientas que hagan posible la transformación de todas las escuelas e institutos.

Cerca de medio millar de escuelas e institutos se sumaron a trabajar hacia esta actualización, que concretamos en un estándar de calidad consistente en cuatro elementos interdependientes: (i) Un propósito educativo enfocado a desarrollar competencias para la vida, desde una visión holística para la formación integral de la persona que integra los cuatro pilares del aprendizaje. (ii) Unas prácticas de aprendizaje basadas en el conocimiento de cómo las personas aprendemos –los siete principios del aprendizaje– y centradas en el niño/a, haciéndolo protagonista de su aprendizaje. (iii) Una evaluación competencial y holística, continuada y formativa, es decir, al servicio del propósito educativo. Y (iv) una organización viva que se actualiza a través de la innovación, que es en sí misma una entidad formativa para niños/as y docentes, desde un liderazgo para el aprendizaje, y que está abierta y vinculada a las familias y al entorno.

Así pues, planteamos que actualizar la escuela significa actualizar su finalidad (propósito), concretándola en el currículo competencial y, en consecuencia, actualizar disruptivamente las prácticas (de qué forma se aprende) y con ellas el rol, perfil y formación del docente y la organización de centros y sistema.

Este enfoque enlazó con el lanzamiento de la iniciativa “Futuros de la Educación”, que coincidió con la finalización de los tres años de Escola Nova 21. En el acto de clausura, con el consejero de Educación, el presidente del Parlamento y representantes de las principales formaciones políticas, se proyectó la versión en catalán del vídeo de la UNESCO de la iniciativa, enfatizando el mensaje que, para crear los futuros que queremos, debemos transformar la educación.

Igualmente, con más de 30 escuelas de primaria y secundaria que fueron referentes educativas de la Alianza, se articuló una iniciativa de tres años llamada Fòrum Els Futurs de l'Educació (<https://elsfutursdeeducacio.cat/>), para contribuir al debate social que planteó la iniciativa global impulsada por la UNESCO y también ser un actor clave en su diseminación. Este fórum, aparte de elaborar una contribución escrita para el informe, ha hecho actos públicos, artículos, debates y conferencias para dar a conocer el debate mundial, y también workshops para compartir enfoques de innovación educativa, de evaluación avanzada, o de inclusión y equidad.

A pesar de que al finalizar la alianza Escola Nova 21 el Gobierno de Cataluña adoptó algunas iniciativas de cambio, como el Laboratorio de transformación educativa, aún eran tímidas y sin planteamientos de escalabilidad. Por eso, las dos principales organizaciones impulsoras, CATESCO y el think-tank educativo Fundació Bofill, junto con el Fòrum Els Futurs de l'Educació, partimos de la presentación de los resultados de la evaluación externa de Escola Nova 21 para articular una nueva propuesta: el establecimiento de un Plan a diez años de actualización del sistema educativo, para forzar políticas a largo plazo, y consensuadas, más allá de un solo mandato. La publicación en noviembre de 2021 del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* ha reforzado esta propuesta, que en este momento está en proceso de deliberación en el Parlamento de Catalunya entre los principales grupos parlamentarios.

La idea es que el Plan a diez años sea una demanda de formaciones parlamentarias tanto de gobierno como de oposición, que comprometa a estas formaciones a implementarlo a lo largo de las próximas tres legislaturas

independientemente de quién gobierne. La demanda se prevé que la formule el Parlamento a través de una resolución conjunta, que el Gobierno la adopte presentando el Plan, y que se cree una Comisión de Seguimiento en el Parlamento para asegurar su implementación.

La propuesta de Plan recoge 15 compromisos para garantizar que la actualización educativa llegue a todos en la próxima década. En este sentido, contiene 5 objetivos de cambio, 5 medidas estratégicas y 5 reformas que debería recoger el plan:

Objetivos de cambio: Se deben establecer objetivos de cambio concretos para todos los centros educativos de Cataluña para garantizar una educación de calidad para todos.

1. Autoevaluación de los centros: En 2030, el 80% de los centros debe ser capaz de evaluar de forma continuada su actualización, con una herramienta compartida vinculada al propósito, las prácticas, la evaluación y la organización.
2. Prácticas de aprendizaje actualizadas: En 2030, el 80% de centros deben haber adoptado prácticas actualizadas de forma generalizada a todos los niveles.
3. Participación de centros en programas de aceleración del cambio: En 2030, el 40% de los centros deben haber participado en un programa acompañado de transformación intensiva.
4. Participación de docentes en formaciones para el cambio: En 2030, el 80% de los centros educativos deberán tener docentes que han participado de formaciones intensivas para el cambio.

5. Participación de los centros en redes colaborativas: En 2030, todos los centros educativos participarán en redes orientadas a la actualización.

Medidas estratégicas: Se debe realizar una estrategia con medidas pautadas para que la actualización se dé de verdad a todos los centros educativos.

1. Establecimiento de unos criterios claros que definen qué y cómo es una escuela de calidad. Se pueden utilizar los criterios creados y consensuados por Escola Nova 21 y recogidos en la “Rúbrica del cambio” o crear unos nuevos de acuerdo con todas las evidencias y experiencias existentes.

2. Activación de la calificación como centros de referencia educativa. Se deben reconocer de esta manera a los centros con prácticas educativas y características que les acerquen más a los criterios de calidad mencionados, con la finalidad de difundir buenas prácticas y utilizarlos para formar a futuros docentes.

3. Garantizar los equipos y recursos para hacer llegar las redes a todos los centros educativos. Esto comporta el despliegue de las estructuras necesarias para que las redes de centros educativos sean una realidad en todo el territorio y se conviertan en un instrumento de interdependencia y de aprendizaje permanente entre iguales, complementando su autonomía.

4. Organizar un programa intensivo y protocolizado de actualización de centros, con una facilitación generadora de autonomía, liderazgo pedagógico, formación en

residencia y procedimientos para escalar la transformación. En 2024, 800 centros deberían haber pasado por este programa, y 2.200 centros en 2030.

5. Priorizar la actualización de centros desfavorecidos con medidas dirigidas a la equivalencia en calidad. Es necesario destinar recursos adicionales e impulsar medidas desegregadoras y programas de acompañamiento específicos para garantizar que los centros con complejidad implementan la actualización educativa de forma prioritaria. En 2024 es necesario haber impulsado programas de actualización educativa específicos en 100 centros con complejidad.

Reformas estructurales: Se deben impulsar reformas estructurales del sistema educativo para hacer posible y sostenible la actualización.

1. Transformar la formación inicial (universitaria) y la selección de los docentes, haciendo la formación universitaria más competencial y con un período de inducción vinculada a centros de referencia educativa, y haciendo una selección de docentes basada en competencias. El objetivo: disponer de un cuerpo docente en el que se garanticen sus capacidades competenciales.

2. Impulsar un nuevo plan de formación continua docente que transforme el actual. El desarrollo profesional docente debe basarse también en una visión actualizada del aprendizaje y debe preparar a los docentes para impulsar la puesta al día transformadora de la educación

3. Realizar acciones específicas para que los centros educativos sean más autónomos. Es necesario descargar de

carga burocrática que no aporta valor a los centros. En cambio, es necesario garantizar que tienen instrumentos fáciles para tomar decisiones, tales como equipos, horarios, equipamientos, mobiliario y espacios. La equivalencia educativa requiere autonomía e interdependencia.

4. Evolucionar las funciones y el papel de los servicios educativos y de la inspección de la administración educativa. Estos agentes deben estar capacitados y preparados para poder apoyar el proceso de actualización educativa y la mejora permanente de los centros.

5. Reformar competencialmente la educación post-obligatoria y la prueba de acceso a la universidad, una medida clave para transformar el conjunto del sistema.

En paralelo, desde CATESCO hemos publicado la traducción al catalán del informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, que vamos a presentar en Barcelona (en el auditorio de la Pedrera, patrimonio mundial de la UNESCO) en marzo de 2022, como ya hicimos con los informes anteriores. El informe, que ya hemos empezado a difundir en artículos en prensa, refuerza la reflexión pública sobre qué continuar, qué descartar y qué incorporar en las políticas educativas, desde los principios compartidos.

Uno de los ejes más importantes es el cambio curricular, y las consecuencias en las prácticas de aprendizaje. Así, cuando el informe plantea que “los alumnos deben trascender los límites disciplinarios para encontrar soluciones viables e imaginativas”; haciendo que “el aprendizaje se centre en problemas y en proyectos”, refuerza lo que los nuevos

currículums aprobados recientemente en España y en Cataluña ya apuntan. En este sentido, Catesco y el Gobierno catalán trabajan utilizando el informe para promover acciones de sensibilización y de capacitación de los docentes para una adopción del currículum que genere cooperativamente aprendizajes ecológicos, interculturales e interdisciplinarios, desde una visión crítica y con capacidad de aplicarlos.

Finalmente, está previsto que antes del verano esté publicada la traducción al catalán de todo el informe, y organizar un simposio de trabajo con escuelas, universidades, autoridades educativas y academia para profundizar en él.

Eduard Vallory es Presidente de CATESCO (antiguo Centro UNESCO de Catalunya) y Director de Estrategia Educativa Europea de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Ha sido Director de la Barcelona School of Economics y de la iniciativa de cambio educativo Escola Nova 21 y ha tenido responsabilidades en política universitaria. Es doctor en Ciencias Políticas y Sociales, miembro del Education in Advanced Teaching Advisory Board de la University of the People, y es autor de *World Scouting: Educating for Global Citizenship* (Palgrave Macmillan).

Reimaginar el futuro de la educación para población migrante forzada y refugiados desde el Servicio Jesuita a Refugiados

Cristóbal Madero Cabib, SJ y Daniel Restrepo

Introducción

El reporte *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*, desarrollado durante dos años en una conversación global coordinada por la comisión internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO, nos invita como Servicio Jesuita a Refugiados (JRS) en Latinoamérica, a una profunda conversación sobre el quehacer educativo a distintos niveles. El documento abre para nosotros una oportunidad para reflexionar sobre el aseguramiento al derecho al acceso a la educación, pero también para ir más allá de aquello en un contexto de aumento previsible de la población migrante forzada a nivel mundial. El reporte hace bien en advertir y subrayar esta situación.

Desde nuestra organización en el continente latinoamericano, cuya misión es el acompañar, servir, y defender a población que ha migrado forzadamente, es refugiada, es retornada o busca asilo, el reporte nos invita a profundizar en la dimensión educativa de nuestra misión, y al mismo tiempo, desde nuestra realidad, iluminar los alcances de esta invitación de la UNESCO para todos quienes trabajan con esta población. Esto ocurre en un momento particular de nuestra historia. Si bien por cuatro décadas el JRS ha trabajado en educación en distintas regiones del mundo, en América latina ha tenido esfuerzos recientes y hoy por hoy en construcción.

En este capítulo buscamos, a partir de nuestras primeras reflexiones como equipo de educación y luego de unas primeras conversaciones con los equipos de Latinoamérica en Venezuela, Colombia, México y Ecuador, relevar el espacio simbólico que ocupa el mundo de la migración forzada y el refugio, y también compartir cuáles son las grandes preguntas que el reporte nos hace como organización.

El contexto de nuestro trabajo educativo

El aumento de los flujos migratorios en América Latina y el Caribe, en especial los provenientes de Venezuela y de población haitiana de Chile y Brasil hacia el norte, el aumento del desplazamiento forzado por razones de conflicto armado en Colombia, y las medidas restrictivas en las fronteras entre los países de la región en especial las de Estados Unidos y México, han llevado al JRS a fortalecer sus estrategias de acompañamiento, servicio y defensa de los derechos humanos de la población migrante forzada en México, Colombia, Venezuela y Ecuador. En este contexto, reconocemos el derecho a la educación como uno central dentro de los estándares humanitarios en contextos de migración forzada.

Por otro lado, el JRS, al igual que *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*, considera que las acciones educativas deben promover el acceso, la permanencia y la promoción de la educación formal de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) migrantes forzados en la región. Dicha educación, creemos, debe complementarse con educación no formal, y que en cualquier caso incluya estrategias de educación popular tanto para personas migrantes forzadas como para comunidades de acogida, con el objetivo de fortalecer la participación ciudadana y como acertadamente lo

subraya el reporte, “un activismo que combata la discriminación y la injusticia en todo el mundo.” (p. 3)

Nuestras reflexiones iniciales como equipo de educación nos llevan a pensar en una integralidad de nuestra propuesta educativa dada la diversidad y la complejidad de la población que acompañamos. Por educación integral nos referimos a procesos educativos relacionados con educación para el trabajo, educación en reconciliación y hospitalidad, educación para el fortalecimiento de planes de vida, educación de docentes en temas de movilidad humana, entre otros. Así mismo, consideramos que dicha concepción de educación no solo se relaciona con los procesos formativos, sino también con el acompañamiento jurídico de esta población para la defensa de su derecho a la educación.

Las y los estudiantes que migran forzosamente en el reporte

Como encargados de llevar adelante la dimensión educativa de nuestra organización, el documento ha sido utilizado para, junto con otros insumos, cimentar nuestro trabajo en bases sólidas. Es este uno de nuestros aportes a quien quiera utilizar el reporte en un contexto similar.

El reporte podría haber tenido una mirada más explícita y abiertamente positiva hacia el rol de los estudiantes migrantes en los sistemas educativos a los que en derecho deben ser incluidos. Es indudable que una primera capa de la migración puede generar disrupción en el modo de vida en poblaciones de acogida. Sin embargo, los beneficios, el grado de enriquecimiento cultural que traen poblaciones migrantes es también una realidad. Es así como creemos que hay una

dimensión positiva de la migración no rescatada del todo en el reporte.

Otro asunto en el cual conviene poner atención es la exposición de migrantes forzados, refugiados, y solicitantes de asilo solo como sujetos de un financiamiento precario, y del cual la comunidad internacional se tiene que hacer cargo. Sin duda nos debemos todos que hacer cargo de una realidad así de injusta. Pero nuevamente, ser objeto de dicha ayuda no es lo primero que define a esta población.

Finalmente, la educación que queda en la encrucijada en los flujos migratorios debe ser entendida críticamente, reconociendo, por ejemplo, cómo los procesos migratorios responden a crisis económicas y políticas de alcances globales. Luego de su expulsión, los migrantes buscan ser controlados o regularizados por parte de estructuras estatales cargadas de nacionalismo. Reconocer esta paradoja y ver al migrante no como un sujeto irregular, sino como un sujeto irregularizado en nombre de la soberanía y seguridad estatal puede permitir el fortalecimiento de las estrategias educativas. Reconocer dicha realidad, enriquece la lectura del reporte, y permite de manera más esperanzadora imaginar nuestro futuro educativo.

Luces para imaginar nuestro futuro educativo

El reporte plantea la imperiosa necesidad de hacernos tres preguntas en relación con la educación hacia el año 2050: ¿Qué debíamos seguir haciendo?, ¿Qué debíamos abandonar?, y ¿Qué necesita ser inventado creativamente de nuevo? Las tres preguntas interpelan el mundo de la educación de migrantes forzados, refugiados, retornados, y solicitantes de asilo. En cuanto a estas preguntas, es importante seguir apostando por

una estrategia de acción humanitaria que desde un principio tenga en cuenta acciones de educación, tanto formal como no formal. Igualmente, consideramos que la educación no solo debe verse desde el acceso a instituciones formales, también es necesario abrir espacios para que los procesos educativos sean integrales e innovadores; por ejemplo, procesos de educación en reconciliación y cultura de paz, y educación para el trabajo, entre otros.

Así mismo, es necesario seguir escuchando a la población migrante, refugiada, retornada, y solicitante de asilo acerca de las dificultades para el acceso y permanencia en la educación, así como sus dificultades de contexto para ver en la educación una ayuda en su situación vital. Son esas voces las que nos muestran la realidad entorno al derecho a la educación y las diferentes barreras impuestas por los propios Estados.

Es necesario dejar de lado la perspectiva que restringe a los meros límites de la nación. Creemos que los procesos migratorios, al ser transfronterizos y multiescalares, deben ser analizados tanto desde los países de salida como los países de llegada, reconociendo que siempre va a haber una afectación en doble sentido en cada uno de esos espacios. Por ejemplo, el no conocer el sistema educativo de Haití y Venezuela ha repercutido en la elaboración de políticas públicas educativas descontextualizadas que han promovido la estigmatización de NNAJ, así como la dificultad para acceder a los sistemas educativos en los países de la región.

El abandono de esta perspectiva y la búsqueda de una educación integral trae consigo el fortalecimiento de la creatividad para acompañar, servir y defender el derecho a la educación de esta población; la pregunta es ¿cómo hacerlo? Aunque no tengamos una respuesta definitiva concordamos

con este informe en que las universidades de la región, los gobernantes, los niños, las niñas y los jóvenes migrantes puedan crear una agenda educativa transfronteriza, integral y transformativa de las desigualdades, discriminaciones e injusticias que esta población ha vivido históricamente.

Conclusión

Aun cuando el llamado a una mayor y mejor articulada cooperación internacional para la educación de población migrante, refugiada, retornada, y solicitante de asilo, creemos que la misma oferta educativa para esta población debiera ser objeto de mayor atención que el documento, al menos de manera explícita, no entrega. No obstante, implícitamente el reporte hace una invitación a las preguntas que hemos comentado en la sección anterior, y que nuestra organización valora, y que creemos otras organizaciones que acompañan a esta población injustamente vulnerada, debiera también hacer suyas.

La población que atendemos ha sufrido un acumulado de vulneraciones de derecho a lo largo de su vida. Un documento como este, nos ayuda con herramientas concretas para ofrecer alternativas educativas que no agraven su situación, sino al contrario, ofrezcan una vía de desarrollo tanto a nivel personal como social. En eso la educación tiene todavía mucho que ofrecer.

Cristóbal Madero Cabib SJ, es sociólogo y PhD en Políticas Educativas de la Universidad de California, Berkeley. Es

profesor asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, en Santiago, Chile. Hace parte del área de educación de la Oficina Internacional del Servicio Jesuita a Refugiados. Es miembro de la Compañía de Jesús.
crisobal.madero@jrs.net

Daniel Restrepo es politólogo y estudiante de la maestría en Estudios Críticos de las Migraciones Contemporáneas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Hace parte del equipo regional de América Latina y el Caribe del Servicio Jesuita a Refugiados como técnico en educación.
daniel.restrepo@jrs.net

La voz de los estudiantes en un nuevo contrato social para la educación. La experiencia de la Institución Educativa SEK

Elnara Israfilova

“Nuestro objetivo es la personalización de la enseñanza. Nuestro reto es el aprendizaje”

Felipe Segovia Olmo, Fundador de la Institución Educativa SEK

Con 130 años de tradición e historia, la Institución Educativa SEK siempre ha apostado por una educación de calidad como compromiso social, lo cual le ha llevado a posicionarse como un referente de la vanguardia educativa no solo en España, sino en el resto de los países europeos y del Oriente Medio. Su Ideario, así como su propio y único modelo educativo, *Aula Inteligente SEK*, expresan una clara vocación de innovación y voluntad de servicio a la sociedad.

Ya en 2010 y 2011 la Universidad Camilo José Cela (UCJC), perteneciente a la Institución SEK, inició un debate acerca de la necesidad de transformar el modelo educativo a través del *Global Education Forum*. Diez años más tarde, partiendo del contexto de la pandemia causada por la COVID-19, la UCJC volvió a abrir el debate sobre el futuro de la educación superior. Dicho debate resultó en la creación del *Manifiesto del GEF*, que incluye doce puntos de diálogo acerca del aprendizaje en el tercer milenio, entre ellos los nuevos roles en la enseñanza y el aprendizaje, pensamiento libre y crítico y compromiso social.

Es por ello por lo que, en respuesta inmediata a la publicación del informe mundial de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación, la Institución SEK decidió sumarse a los diálogos y conversaciones sobre la educación como bien común de la sociedad capaz de influir sobre el futuro sostenible de toda la humanidad.

Dando voz y protagonismo a sus alumnos en las conversaciones que de manera directa o indirecta llevan a plantearles el futuro que desean, tres colegios de la Institución Educativa SEK- SEK International Schools Alborán y El Castillo en España, y SEK- Dublín en Irlanda- han lanzado, desde su programa de Ciudadanía Global e Innovación Social, un proyecto interdisciplinar cuyo objetivo principal es involucrar a diferentes actores en reflexiones sobre la situación actual de la educación y generar discusión desde múltiples esferas y perspectivas sobre las maneras de transformar el conocimiento y el aprendizaje con el fin de reducir las desigualdades existentes. A esta iniciativa se sumó además el Colegio San José de las Vegas, ubicado en Medellín, Colombia.

En la fase inicial del proyecto, se invitó a los alumnos de los últimos grados escolares y a sus profesores a conocer el informe y a reflexionar sobre las siguientes cuestiones: *¿Cómo imaginan el mundo en 2050? ¿Cómo creen que será la educación entonces? ¿Cómo creen que debería ser la educación en 2050 para contribuir a un futuro sostenible del planeta?*

Utilizando como base la metodología de aprendizaje del método del caso, adaptada y simplificada para llevarla a la escuela secundaria y con el objetivo de preparar a los alumnos para elaborar soluciones innovadoras a través de la práctica de situaciones reales, los alumnos de cada colegio participante fueron expuestos a un ejemplo real relacionado con una

problemática que afectaba el éxito educativo dentro de su comunidad local. Así, por ejemplo, los casos abarcaban tales situaciones como: integración del alumnado inmigrante en los colegios de El Ejido (Almería); acentuación de las desigualdades sociales en la cuarentena educativa (Madrid); dificultades de acceso a la educación para los alumnos con necesidades educativas especiales en Irlanda así como para los alumnos de zonas rurales de Colombia.

Con el fin de involucrar a los alumnos y conectarlos con un desafío actual, los profesores, tras una previa formación impartida por la UCJC, siguieron un plan de discusión en sus grupos con una serie de preguntas abiertas tales como: *“¿Cuál es la problemática del caso?”*, *“¿De qué manera el acceso equitativo a los recursos influye en las oportunidades para los niños de desarrollar su talento?”*, *“¿Por qué es justo (o injusto)?”*. Estas preguntas servían de guía para que los alumnos pudiesen reflexionar y opinar hasta llegar a la conclusión de que la situación expuesta en su caso necesitaba una respuesta o acción a largo o corto plazo, independientemente del actor o actores que podrían llevarlos a cabo.

A partir de ahí, cada grupo de alumnos comenzó a desarrollar un plan de acción innovador para investigar a fondo la problemática de su caso. Cada plan de acción incluía la definición de los objetivos a alcanzar; las diferentes perspectivas que deberían ser consideradas; las fuentes de información y consulta, así como el tiempo para la implementación y la evaluación de cada iniciativa. El principal objetivo era recoger las múltiples perspectivas y posiciones de diferentes agentes a nivel local y global con respecto a cada caso y la problemática en cuestión.

Para dar mayor difusión al proyecto y al informe de la UNESCO, los colegios participantes utilizaron diferentes medios sociales y canales informando a los distintos organismos locales e internacionales del lanzamiento y los objetivos del proyecto. Adicionalmente, los alumnos han incluido en sus planes de acción futuros encuentros virtuales con otros jóvenes del mundo a través de la plataforma *Global Nomads*, especialmente diseñada y gestionada por los jóvenes en búsqueda de respuestas sobre temas de importancia global, con el objetivo de exponer la temática de cada grupo, recopilar los distintos puntos de vista, así como promover el debate en torno a la problemática de su caso.

En la fase actual del proyecto, los alumnos se encuentran en proceso de implementación de su plan de acción, consultando fuentes de información y organismos pertinentes sobre su tema de investigación, contrastando posiciones de los diferentes agentes involucrados o relacionados, además de promover diálogos para crear conciencia sobre la necesidad de reflexión y actuación no solo desde el ámbito educativo, sino desde muchas otras esferas que de manera directa o indirecta crean un impacto sobre la educación, su futuro y, por siguiente, el futuro del planeta. Así, por ejemplo, un grupo de alumnos, tras identificar a los diferentes agentes que participan en su caso sobre el alumnado inmigrante, tales como el Ayuntamiento local, el sistema legislativo español, el profesorado, así como el propio alumnado de su localidad y sus familias, vieron la necesidad de contrastar las diferentes opiniones sobre el tema a través de las estadísticas existentes así como la participación en los foros de discusión, encuestas, entrevistas, etc.

Todas las evidencias que se obtienen durante el proceso se recogen en el diario compartido del proyecto, al que tienen acceso el resto de los grupos y profesores para aportar sus observaciones y comentarios. Adicionalmente, cada alumno añade periódicamente al diario del proyecto sus reflexiones sobre el proceso siguiendo el modelo de Atkins y Murphy, un modelo que se presta para guiar una reflexión profunda. Esto implica que el alumno toma conciencia de la situación o experiencia, identifica y analiza cualquier sentimiento o pensamiento que ello ha provocado, así como los conocimientos obtenidos. En esta primera etapa de la reflexión es fundamental conseguir que el alumno se conecte con la situación y busque en su interior cualquier cambio que esto ha provocado, puesto que un verdadero impacto solo se consigue cuando el ser humano es capaz de sentir la necesidad de un cambio o acción. En el siguiente paso el alumno evalúa la relevancia del conocimiento obtenido a partir de las fuentes de información seleccionadas para explicar o resolver el problema o situación y, finalmente, identifica lo aprendido de la reflexión y cómo el nuevo aprendizaje podría usarse en futuras situaciones, para aplicarlo a la mejora de su plan de acción.

Durante todo el desarrollo del proyecto el profesor actúa como guía, dejando que sea el alumno quien elija los pasos a tomar. Esto implica que el alumno es el que decide la dirección de su investigación y toma conciencia de que no existe una respuesta correcta, sino muchas versiones, perspectivas y posiciones acerca del mismo caso. El profesor observa el proceso y promueve la reflexión entre los alumnos cuando sea necesario, ayudándoles de esta manera a tomar la dirección precisa para el desarrollo e implementación de su plan de acción. Se promueve además la evaluación entre iguales, en la cual los

alumnos reciben retroalimentación por parte de sus compañeros durante el proceso.

En la fase final del proyecto, los alumnos serán invitados a una asamblea en Madrid, organizada con el apoyo de la UCJC, donde los participantes tendrán la oportunidad de asistir a charlas de expertos en Emprendimiento, Ciudadanía Global e Innovación Social, así como a exponer sus ideas y resultados del proceso, con el objetivo de llegar entre todos a acuerdos y soluciones innovadoras que se compartirán después con los organismos pertinentes y se difundirán en distintos medios de comunicación. Todo ello con la finalidad de conseguir el mayor número de voces para marcar un camino hacia la transformación de la educación y apoyar el movimiento que impulsa la UNESCO en el informe de “Los futuros de la educación”.

Involucrar a los jóvenes de hoy para construir el mañana, invitarles a la reflexión y el debate sobre el futuro que desean, estimular su pensamiento crítico y creativo orientado hacia soluciones y estructuras innovadoras, todo ello es posible desde y gracias a la educación. Es indispensable que el nuevo contrato social para la educación propuesto por la UNESCO sea una invitación para establecer una visión común y una demostración de compromiso por parte de los diferentes sectores de la sociedad. Las innumerables iniciativas enfocadas a la innovación social, como es el proyecto descrito anteriormente, son un claro ejemplo de ese compromiso que ha mostrado la Institución Educativa SEK a lo largo de su trayectoria y que forma parte clave de su identidad. Más de medio siglo después, su Ideario establece que la Institución Educativa SEK está “*al servicio del esfuerzo común de perfeccionar al ser humano y de lograr una sociedad mejor*”.

Elnara Israfilova es Adjunta a la Dirección General de los Colegios de la Institución Educativa SEK. Es experta en Educación Internacional, formando parte de la Red de educadores de Bachillerato Internacional y NEASC (New England Association of Schools and Colleges) y desempeña varios roles de liderazgo en el desarrollo del Programa de Ciudadanía Global de los Colegios SEK.

Reimaginando nuestro futuro juntos: Un mundo 2022

Joe Carvin, Joanne Ferrara y Lindsey Pockl

Los eventos de los últimos dos años han puesto de relieve la profunda necesidad de conexión humana, la urgencia de la cooperación global y la desesperación de nuestro planeta amenazado. El Informe 2021 de la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación de la UNESCO, *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (en adelante, "el informe de la UNESCO" o "el Informe") hace un llamado a esta conversación global tan necesaria para crear un nuevo contrato social global. para ayudar a guiar el futuro de la humanidad en un momento de gran peligro. Si algo nos enseña el informe es que necesitamos tomar medidas urgentes para cambiar de rumbo porque “el futuro de las personas depende del futuro del planeta, y ambos están en riesgo” (UNESCO, 2021, p. v). El informe propone un nuevo contrato social para la educación, que tiene como objetivo reconstruir nuestras relaciones entre nosotros, con el planeta y con la tecnología.

En One World United and Virtuous, creemos que el Informe de la UNESCO es una lectura esencial para todos los educadores del planeta, no solo porque enmarca el desafío existencial que tenemos por delante, sino también porque señala el camino a seguir. One World (oneworlduv.org) se fundó hace más de una década para ayudar a los educadores de todo el mundo a unirse para aprender unos de otros, entendiendo que la educación ciudadana debe extenderse más allá de las fronteras de cada estado-nación y que la educación debe comenzar con el fin en mente: la educación para la

ciudadanía mundial en su esencia. Junto con educadores de todo el mundo, One World codiseña planes de estudio que inspiran planes de acción y aprendizaje de servicios globales para responder a los desafíos sin precedentes que enfrentan las escuelas mientras preparan a los estudiantes para el siglo XXI. En sintonía con las ideas del Informe, One World tiene como objetivo defender tres principios fundamentales: (1) todos los seres humanos comparten una conexión humana esencial, (2) la humanidad requiere nuevas formas de cooperación global y (3) la humanidad necesita generar conversaciones respetuosas y apoyadas en evidencia para comprender las oportunidades y los desafíos de nuestro mundo cada vez más complejo.

El informe de la UNESCO es un llamado a los educadores de todo el mundo para que asuman un compromiso con ayudar a sus estudiantes a comprender las opciones para el siglo XXI, pensar lógicamente sobre nuestro futuro y tomar medidas racionales colectivamente. Atendiendo a este llamado, en los últimos meses One World ha incorporado el Informe "One World Future Ready: 2022", para animar un ciclo de mejora de procesos de un año de duración destinado a reflexionar sobre las tres preguntas esenciales presentadas en el Informe: (1) ¿Qué hacemos ahora que debemos continuar?, (2) ¿Qué debemos abandonar?, y (3) ¿Qué necesita ser inventado creativamente de nuevo? (UNESCO, 2021, p. 2). Este análisis ya ha provocado el desarrollo y la reinención de dos programas: (1) El Programa de Conexiones Globales y (2) Las Comunidades de Aprendizaje y Práctica.

Programa de conexiones globales de One World

One World utiliza su plataforma para involucrar a educadores y estudiantes en la construcción de tres competencias que los preparen para el futuro: competencia global, educación

financiera y conciencia tecnológica, a través de una comunidad de aprendizaje global emergente. Utilizando la propuesta de currículo del Informe para enfatizar el aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario (UNESCO, 2021), One World reevaluó cómo utilizar mejor su comunidad global para elevar la voz de los estudiantes a través del aprendizaje intercultural. Centrándose en el "llamado a la solidaridad global y la cooperación internacional" del Informe (UNESCO, 2021, p. 135), One World ha revitalizado sus servicios principales para incluir el *Programa de Conexiones Globales*, actualmente en fase de prueba (marzo de 2022) en más de 16 aulas de cuatro diferentes países con un lanzamiento oficial a finales de este año.

Reconociendo la importancia de construir relaciones humanas y enfatizando la propuesta del Informe de que “la pedagogía debe organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad” (UNESCO, 2021, p.4), el *Programa Conexiones Globales* conecta aulas de dos países diferentes virtualmente para aprender con y unos de otros, cerrando la brecha entre culturas y construyendo puentes para fomentar el entendimiento entre localidades y continentes. Cumpliendo con este aspecto del Informe, las aulas son guiadas por un facilitador de One World a través de una plataforma de video a través de una serie de cuatro lecciones a través de las cuales los estudiantes podrán expandir su círculo de interés, reconocer las interconexiones entre ellos y sus compañeros globales, y la importancia de la cooperación global y la solidaridad para ayudar a crear un futuro mejor para todos.

Comunidades de aprendizaje y práctica de un mundo (COLP)

El informe de la UNESCO enfatiza la “necesidad urgente de reequilibrar nuestra relación entre nosotros... (necesitar) volver a aprender nuestras interdependencias y nuestro lugar y agencia humanos en un mundo más que humano” (UNESCO, 2021, p. 8) para crear una cultura de la paz a través de la integración de la solidaridad, la compasión, la ética y la empatía en la forma en que aprendemos, reconociendo la preciosa dignidad de cada persona y actualizando los derechos humanos básicos para todos. En línea con el informe de la UNESCO, One World sostiene que “los docentes son figuras clave sobre las que descansan posibilidades de transformación” (UNESCO, 2021, p. 80) y defiende la esencialidad de que todos participen en la construcción del futuro de la educación. En los últimos años, One World ha estado trabajando con el profesor Fernando M. Reimers de la Universidad de Harvard y educadores de todo el mundo para construir una comunidad de aprendizaje global del siglo XXI donde los educadores y los estudiantes aprenden unos de otros, tanto en persona como en conferencias virtuales. Desafortunadamente, muchos proyectos globales que surgieron en el transcurso de los últimos años se vieron detenidos por el inicio de la pandemia.

La publicación del Informe ayudó a reavivar esta iniciativa, reestructurándola con la intención de adherirse a los objetivos establecidos en el informe de la UNESCO y responder a la pregunta fundamental: “¿Qué debe inventarse de nuevo de manera creativa?”. El 7 de diciembre de 2021, One World lanzó las Comunidades globales de aprendizaje y práctica (COLP), donde los educadores trabajan juntos durante seis meses para colaborar en el futuro de la educación en una de cinco áreas clave: cambio climático, tecnología y cambio exponencial, Global Competencias, Valores Universales y Culturas de Paz. Las cinco áreas se eligieron intencionalmente

para alinearse con los diferentes objetivos clave establecidos a lo largo del Informe.

El informe de la UNESCO ayuda a la toma de decisiones dentro de los objetivos establecidos y los proyectos previstos por los miembros del COLP 2021-2022 al utilizar el Informe para enmarcar las discusiones centradas en los principios necesarios para “unirse en torno a los esfuerzos colectivos y proporcionar el conocimiento y la innovación necesarios para dar forma a un desarrollo sostenible y pacífico”. futuros para todos anclados en la justicia social, económica y ambiental” (UNESCO, 2021, p. 11). En junio de 2022, los participantes del programa presentarán sus hallazgos y propuestas para la práctica futura, cumpliendo con el llamado del Informe a la investigación y la innovación, la activación de las universidades y otras instituciones de educación superior en la construcción de un nuevo contrato social para la educación y el reconocimiento de los docentes como productores de conocimiento. y figuras clave en la transformación educativa y social (UNESCO, 2021). Estos hallazgos serán esenciales para determinar las respuestas a las tres preguntas esenciales del Informe citadas anteriormente en este texto, informando aún más un esquema para One World Future Ready que está completamente alineado con las recomendaciones del Informe para actualizar un nuevo contrato social para la educación.

Conclusión

La primera línea del Informe dice: “Nos enfrentamos a una elección existencial: continuar por un camino insostenible o cambiar radicalmente de rumbo” (UNESCO, 2021, p. 7). Actuando como un catalizador para el cambio, el informe de la UNESCO enfatiza la necesidad de “construir un nuevo

contrato social para la educación a través de millones de actos individuales y colectivos: actos de coraje, liderazgo, resistencia, creatividad y cuidado... necesarios para superar la discriminación, marginación y exclusión” (UNESCO, 2021, p. 5). El Informe concluye con valentía que para “dar forma a futuros pacíficos, justos y sostenibles, la educación misma debe transformarse... un nuevo contrato social nos permite pensar de manera diferente sobre el aprendizaje y las relaciones entre los estudiantes, los maestros, el conocimiento y el mundo”. (UNESCO, 2021, pág. 3). One World cree que el llamado del Informe para un nuevo contrato social es fundamental tanto para el futuro de la educación como para el futuro de la humanidad y continuará comprometiéndose a utilizar el Informe de manera efectiva para responder a este llamado. El Informe expresa explícitamente su intención: actuar como una invitación y propuesta de agenda para el diálogo y las acciones para lograr la meta del diálogo público amplio, inclusivo y democrático y la movilización para realizarlo. One World acepta con gusto esta invitación y se compromete a crear espacios para el diálogo democrático y la acción de empoderamiento para todos.

Joe Carvin es el fundador y director ejecutivo de One World, un programa global de enriquecimiento educativo creado para ayudar a los jóvenes K-12 a prepararse para los desafíos y oportunidades sin precedentes del siglo veintiuno. Su tiempo como supervisor de la ciudad de Rye y su larga carrera de tres décadas en finanzas de mercados emergentes, su capacidad para hablar 5 idiomas con fluidez y su experiencia como padre, han influido en su pasión por la educación para la ciudadanía mundial. Joe también tiene títulos de posgrado de la Escuela

de Gobierno Kennedy de Harvard (MPA) y la Universidad de Nueva York (MBA).

Joanne Ferrara es decana asociada de programas de pregrado y profesora en Manhattanville College. Antes de incorporarse a la facultad de la universidad, la Doctora Ferrara ocupó cargos como maestra de educación general y especial, entrenadora de alfabetización y administradora escolar para el Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York. La Doctora Ferrara es una educadora experimentada que se especializa en escuelas comunitarias y asociaciones universitarias. Es coeditora de la serie de libros de investigación de la escuela de desarrollo profesional. También es autora de numerosos artículos y blogs y ha contribuido con capítulos en varios libros sobre escuelas de desarrollo profesional, escuelas comunitarias y asociaciones entre la comunidad y la escuela. Presenta a nivel nacional e internacional sobre estos temas.

Lindsey Pockl es maestra de escuela primaria y redactora de currículos sobre cambio climático. Actualmente está cursando una Maestría en Educación en Liderazgo Educativo, Organizaciones y Emprendimiento en la Universidad de Harvard, y planea unirse a One World como Directora Ejecutiva en junio de 2022.