

Reimaginar y Transformar la Educación

María Magdalena Sarraute Requesens



EDP
UNIVERSITY
SABER ES PODER



unesco
Cátedra Universidad e
Integración Regional,
Sede México-FES Aragón-UNAM

EDP University of Puerto Rico

Ing. Gladys Nieves

Presidenta

Dra. Marilyn Pastrana Muriel

Provost y Vicepresidenta Ejecutiva

Mr. Luis Rivera CPA, CIA

Vicepresidente de Finanzas

Dr. José Maldonado Rojas

Rector del Recinto de Hato Rey

Dra. Doris Vilma Rodríguez

Rectora del Recinto de San Sebastián

Dr. Edgardo Machuca

Director de la Editorial

Dra. María Magdalena Sarraute Requesens

Directora de Proyectos Especiales

Reimaginar y Transformar la Educación

ISBN: 978-1-967080-20-5

Autora del libro:

© **María Magdalena Sarraute Requesens**

EDP University of Puerto Rico y nodo de la Cátedra UNESCO

“Universidad e Integración Regional”, sede Facultad de Estudios

Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México.



Atribución-No Comercial-Sin Derivadas. Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.

Este libro ha pasado por un proceso de identificación de similitud para validar su autenticidad a través de la plataforma tecnológica Copyleaks®

Portada: María Magdalena Sarraute Requesens

Diseño Editorial: Alma Elisa Delgado Coellar

Edición digital, 2026



Reimaginar y Transformar la Educación

María Magdalena Sarraute Requesens



Contenido

Prólogo.....9

Introducción.....13

PRIMER MOMENTO.....29

**Revisión del informe UNESCO (2021):
Reimaginar juntos nuestros futuros**

**Principales rupturas temporo-espaciales en la educación
contemporánea.....38**

1. De la época de la certidumbre a la era de la incertidumbre:
tiempos líquidos y conocimiento perecedero.....38

2. Del aula-jaula al aula/espacio de aprendizaje expandido: la
deslocalización del aprendizaje.....42

3. Tiempo flexible y ritmos personalizados vs. tiempo
estandarizado.....46

4. La escuela en crisis: del espacio público protegido al espacio
contestado.....49

5. Hacia una convergencia eco-social: pensar el tiempo profundo
y el espacio planetario.....52

Relatoría de innovaciones educativas emergentes.....55

1. Integración de entornos presenciales y virtuales: hacia la
educación híbrida ubicua.....56

2. Personalización e itinerarios diversificados: aprendizaje
centrado en el/la estudiante.....59

3. Pedagogías críticas y decoloniales: innovación socio-educativa
desde el Sur.....62

4. Nuevas formas de organización escolar: de escuelas en red a micro-escuelas.....	65
5. Educación ecosocial y ciudadanía planetaria en acción.....	67
Hilos comunes y evaluación de las innovaciones.....	69

SEGUNDO MOMENTO.....74

Pedagogía, Andragogía y Heutagogía: Debates Contemporáneos desde una Perspectiva Crítica

Enfoques educativos: definiciones y alcance.....	75
Fundamentos epistemológicos de cada enfoque.....	80
Comparación de enfoques según ejes temáticos.....	86
1. Relación educador/a-estudiante.....	86
2. Rol del/la estudiante (grado de autonomía y responsabilidad).....	88
3. Diseño curricular y metodologías de enseñanza.....	91
4. Objetivos del aprendizaje y contenidos.....	93
Debates críticos sobre la fragmentación de la pedagogía.....	95
Perspectivas decoloniales, ecosociales e interculturales.....	102
Pedagogías decoloniales: descentrando la mirada eurocéntrica.....	103
Perspectiva ecosocial: educar para la sostenibilidad de la vida.....	108
Interculturalidad: educar en la diversidad.....	112
Impacto de la inteligencia artificial en la pedagogía actual.....	118

TERCER MOMENTO.....131

**Matriz de Retos y Tendencias Docentes en la Pospandemia.
Miradas reflexivas y proyección creativa**

**Formación Docente: Retos y Tendencias en la
Profesionalización Docente.....132**

**Retos actuales en la formación y desarrollo profesional
docente.....132**

**Tendencias pedagógicas emergentes en formación
docente.....135**

**Propuestas pedagógicas innovadoras para la formación
docente.....139**

**Currículo: Transformaciones Curriculares y Retos de
Contenido.....144**

Retos actuales en el currículo pospandemia.....144

Tendencias emergentes en currículo y contenidos.....149

**Propuestas pedagógicas para la transformación
curricular.....155**

**Tecnologías en la Educación: Brecha Digital, IA y Nuevos
Entornos de Aprendizaje.....162**

**Retos actuales relacionados con las tecnologías
educativas.....162**

**Tendencias emergentes en el uso educativo de la
tecnología.....167**

**Propuestas para aprovechar la tecnología y cerrar
brechas.....173**

Evaluación Educativa en Transformación.....179

Retos actuales en la evaluación del aprendizaje.....179

Tendencias emergentes en la evaluación educativa.....	185
Propuestas para innovar la evaluación y hacerla más equitativa.....	189
Inclusión Educativa: Equidad, Género y Educación para Todos/as.....	197
Retos actuales en inclusión y equidad educativa.....	197
Tendencias emergentes en inclusión educativa post-COVID	203
Propuestas innovadoras para fortalecer la inclusión educativa.....	208
Interculturalidad: Educación para la Diversidad Cultural en la Región.....	216
Retos actuales en interculturalidad y educación multicultural.....	216
Tendencias emergentes en educación intercultural.....	221
Propuestas pedagógicas para la interculturalidad.....	225
Síntesis Global: Hacia un Nuevo Contrato Social Educativo.....	232
Conclusiones.....	238



Prólogo

Escribir un prólogo para un libro siempre es un desafío, especialmente cuando se trata de un texto complejo y denso que ha sido escrito por una colega y amiga dedicada en cuerpo y alma a la problemática abordada. Este es mi caso, con el encargo que me hizo María Magdalena Sarraute de que redactara un prólogo para la obra que los lectores tienen ahora en sus manos.

En *Reimaginar y Transformar la Educación* hay, ante todo, pasión por la educación, pues si algo caracteriza a su autora –a quien conozco desde hace una década– es la intensidad emotiva con la vive los temas y problemas educativos no sólo de su natal Venezuela, o de los países con los que mantiene vínculos profesionales –como México, su lugar de residencia actual, o Puerto Rico–, sino del conjunto de América Latina. Educadora nata, María Magdalena –en la mejor tradición freireana–, además de ser una promotora activa, en su rol como docente, de una educación liberadora, es una pedagoga en el sentido epistémico de la palabra; es decir, es alguien que no sólo realiza una praxis en el aula, sino que reflexiona sobre esa praxis que, ciertamente, no es sólo suya, en tanto que se extiende a cuantos nos dedicamos a la labor de enseñar.

Quizás es oportuno que diga cómo fue que conocí a María Magdalena: fue en un encuentro, hace 10 años, en Jalapa, Veracruz, del Grupo de Trabajo “CIESAS-Golfo”, de CLACSO. Desde el primer saludo que intercambiamos se me hizo evidente su inmensa calidez humana, así como su compromiso con la educación. En los días dedicados al evento y en el recorrido –una verdadera aventura– que realizamos (por tierra) varios de los participantes en la reunión desde Jalapa hasta la Ciudad de México se tejió una amistad que ha perdurado hasta el día de hoy, cuando se ha convertido en una especie de vínculo de hermanos. En noviembre del año pasado estuve en su casa, en Cuautitlán Izcalli, Estado de México, y como siempre, además de los asuntos personales propios de cada uno, los temas educativos salieron a relucir. Pude ver en sus ojos el mismo brío juvenil, emocionado, inquieto y problematizador que vi cuando hablé con ella por primera vez. Pero también percibí que todos estos años María Magdalena había acumulado experiencia pedagógica y conocimientos, que se traducían en una visión educativa madura, informada y crítica.

En efecto, *Reimaginar y Transformar la Educación* es, desde mi punto de vista, una extensa y profunda meditación sobre los asuntos conceptuales, prácticos, contextuales y éticos de la educación, tal y como su autora los ha venido asumiendo, crítica y reflexivamente, a lo largo de su trayectoria como educadora y como teórica de la praxis educativa.

Seguramente, otras lecturas darán pie a interpretaciones distintas a la mía, pero no creo –eso espero– que sean discordantes con la manera en que yo me hago cargo de la obra: como un mural –fundamentalmente conceptual, aunque no sólo sea eso– en el que María Magdalena Sarraute pone a nuestra disposición una parte importante de lo que ella sabe de la educación, para que dialoguemos con ella, con nosotros mismos y con nuestras particulares realidades socio-políticas, culturales y educativas.

El desafío que nos lanza la autora es de singular envergadura en estos tiempos en los que las innovaciones tecnológicas –que son proclamadas por sus adalides como la puerta de entrada a un mundo feliz– expresan tendencias y dinamismos de un capitalismo feroz, que a su vez se empalman con un decaimiento del pensamiento crítico y un florecimiento de autoritarismos, mesianismos y nacionalismos perniciosos. Y lo anterior, en el marco de un cambio climático que, de no revertirse, tendrá consecuencias desastrosas sobre la vida en el planeta.

Pues bien, en unos tiempos tan aciagos, María Magdalena nos desafía a “reimaginar” la educación, esto es, a pensarla, a practicarla y a experimentarla en unas formas distintas a cómo lo hemos hecho y lo seguimos haciendo. Pero no sólo nos lanza el reto: nos ofrece una caja de herramientas en la cual, quienes decidan usarla, pueden tener a la mano tanto conceptos orientadores –por ejemplo, para entender las dinámicas

presenciales y virtuales en el aula – como también orientaciones prácticas para facilitar las interacciones docente-alumnos o para potenciar nuevas modalidades de organización escolar.

No puedo menos que agradecer a María Magdalena por el tremendo empeño puesto en la preparación de *Reimaginar y Transformar la Educación*, en la que –como en sus otras publicaciones– hace gala de su rigor analítico y conceptual, de su visión informada y crítica de la educación actual en América Latina –y no sólo en Venezuela, Colombia o República Dominicana–, pero sobre todo por poner de manifiesto su –y contagiarme de– su pasión por la educación. Estoy seguro de que los lectores y lectoras de esta obra, además de nutrirse del aporte teórico ofrecido por María Magdalena, se impregnarán de la ética y los afectos que recorren sus páginas de principio a fin.

Profesor Luis Armando González

Universidad Nacional de El Salvador



Introducción



Introducción

La educación contemporánea se desarrolla en un contexto de cambios vertiginosos y desafíos sin precedentes. Las crisis ecosociales, desde el calentamiento global hasta la desigualdad social, la deslegitimación institucional, migraciones forzadas, una creciente incertidumbre epistémica sobre el futuro y transformaciones tecnológicas vertiginosas que están cambiando radicalmente la manera en que aprendemos, trabajamos y nos relacionamos. La educación, como institución social históricamente estructurante, no escapa a estas tensiones. Al contrario, se encuentra en el centro de ellas, interpelada en su capacidad para responder a desafíos que son nuevos en su escala, en su naturaleza sistémica y en lo global.

Ante este panorama, surge la necesidad de replantear los tiempos y espacios educativos tradicionales. Las preguntas fundamentales *qué y cómo enseñar, cuándo, dónde y para qué* aprendemos a lo largo de la vida. En 2021, la UNESCO respondió a este desafío con el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*, un llamado global a transformar la educación para un futuro sostenible, justo e inclusivo.

Por ello, en este contexto, la necesidad de repensar los paradigmas educativos tradicionales deja de ser una opción

académica o un ejercicio teórico y se convierte en una urgencia ética, política y epistemológica. El mundo que formó el modelo pedagógico moderno, un mundo industrial, eurocéntrico, patriarcal y colonial, ha mutado radicalmente. Sin embargo, muchas de las estructuras, prácticas y concepciones educativas aún se rigen por ese paradigma, anclado en la homogeneidad, la verticalidad, la autoridad incuestionable del docente y la transmisión unidireccional del conocimiento.

Como advierte Giroux (2017):

Under the current regime of neoliberalism, education is increasingly reduced to a form of training that replaces critical thinking with a focus on job-ready skills, while stripping schools of their role as democratic public spheres where students learn to be imaginative, engaged, and critical citizens. (p. 53-54)

En consecuencia, la educación contemporánea está atrapada entre dos fuerzas contradictorias, por un lado, una presión neoliberal que busca mercantilizar el conocimiento y convertir a las escuelas en fábricas de habilidades para el mercado laboral; por otro, una pulsión liberadora que exige espacios para la crítica, la creatividad, la autonomía y la justicia social. Frente a esta contradicción, no basta con modernizar superficialmente los instrumentos o incorporar tecnologías al espacio de aprendizaje. Lo que está en juego es una transformación mucho más profunda, redefinir para qué, cómo, cuándo, dónde y con quién aprendemos.

En ese sentido, se pretendió desarrollar una matriz de retos y tendencias docente, desde una mirada crítica y a través del *camino metodológico* que implicó un abordaje del mundo subjetivo, ya que se utilizó la descripción detallada de los hechos través de los resultados de los informantes claves de los grupos focales, de forma rigurosa, sistemática y crítica, pero también se incorporaron los hallazgos no previstos, de emociones, calificaciones, valoraciones y significaciones, que emergieron del proceso de categorización, abarcando así, el fenómeno docente en su conjunto desde el nuevo contrato social para la educación.

Por otro lado, en esta perspectiva habla la voz de la gente, de los expertos y expertas que participaron en los grupos focales, consideramos la importancia de la consciencia y las significaciones de los/as actores implicados en el fenómeno de estudio, desde una visión interactiva, reflexiva e interpretativa, para poder comprender la visión social de los individuos (Rubiano, 2013).

En el mismo orden de ideas, la implicación de las/os investigadores/as y su interrelación con el objeto de investigación resulta primordial, es decir, su proximidad y contacto, funden el objeto y el sujeto de conocimiento. Las técnicas e instrumentos son estrategias apropiadas para el proceso investigativo.

El acceso al conocimiento mediante el paradigma socio

crítico en este trabajo, deriva de la posibilidad de transformar el sentido del orden de las cosas, a través de la deriva dialéctica que va de la afirmación-negación-negación de la negación hasta llegar a la síntesis que concierne las contradicciones internas de los sistemas educativos.

De esta ascendencia es donde surge la Crítica, que para CESAV,

...existe como la posibilidad de develar, de poner en claro, de tomar consciencia acerca de lo que está mal o no, es eficiente o no, lo que debe ser juzgado, desde dónde se plantea una tesis, una antítesis y una síntesis. (p.22-23)

Al respecto Flecha (1997) advierte, “Los discursos críticos pasan por un momento de gran desorientación que lleva incluso a convertir en moda la falta de ideas claras y el eclecticismo, disfrazándolo de espíritu abierto, y a rechazar la defensa convertida e ilusionada de ideas igualitarias, acusándolas de dogmatismo” (p.29).

Desde el marxismo plantear una perspectiva teórico-metodológica, y a la vez, un proyecto político concreto para transformar el capitalismo ya fue crucial. Este linaje ha sufrido transformaciones en el tiempo, pasando por Lukacs, por la Escuela de Frankfurt y todas las variantes que se dieron en su seno, así como Gramsci, Althusser y, haciendo un salto histórico y geográfico, las corrientes de investigación crítica dadas

en Latinoamérica, con dos de sus más importantes representantes, Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Los aportes de estos autores muestran una amplia sucesión de realizaciones del pensamiento crítico con sucesivas problematizaciones y actualizaciones (Sarraute, 2017).

De esta manera, se entiende que una investigación es de naturaleza crítica, si va tras la búsqueda de un cambio social, si siempre tiene una figuración del futuro que surge de la comprensión del presente, si tiene una actitud cuestionadora, si escudriña las contradicciones, “la crítica procede así desenmascarando ilusiones y apariencias” (Leyva y Sampaio, 2012, p. 322), si se asume el problema de la subjetividad como un proceso de dar sentidos, si forma parte de la realidad que desea conocer y modificar y, simultáneamente, se transforma a sí mismo, sin separar la teoría de la práctica, con la intención de que los sujetos sean protagonistas de sus formas de vida, defiendan la justicia y la igualdad de todas las personas y sus colectivos, si apoya a los movimientos sociales que luchan por la igualdad.

El desarrollo metodológico se gestionó en tres momentos, orientados por una lógica progresiva, se expresa a continuación:

Cuadro N°.1. Momentos Metodológicos.

Semana	Momentos	Estrategia metodológica	Producto esperado
1	Exploración crítica	Revisión documental, debate de análisis de las mutaciones de los tiempos y espacios educativos en el marco de dichos cambios ecosociales y tecnológicos a través del grupo focal.	Informe de avance sobre la transformación de los tiempos y espacios educativos (Una mirada de las convergencias y disidencias)
2	Problematización teórica	Debate crítico y diseño colaborativo a través del grupo focal.	Relatoría e informe de avance sobre pedagogía, andragogía y heutagogía (Miradas críticas)
3	Consolidación teórica y validación	Investigación de tendencias, simulaciones y mapas prospectivos Cruces de voces para el proceso de objetivación, presentación grupal, revisión y ajustes finales	Matriz definitiva de Retos y Tendencias Docentes

Fuente: elaboración propia.

Cabe resaltar, que para el abordaje crítico del documento del “Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación” y el debate sobre la fragmentación de la pedagogía se desarrollaron 2 grupos focales con 9 personas cada uno. Los/as informantes claves son investigadores/as y expertos/as en educación de Colombia, República Dominicana y Venezuela, por tanto, desde las voces de ellos/as se hizo la construcción de una red emergente categorial que dirigió la hilación del presente documento.

Para la generación de información se desarrolló a través de la sincronía de ZOOM y las plataformas Padlet, Google Form y Miró y el procesamiento de la información se hizo a través de una aplicación de Inteligencia Artificial para el procesamiento cualitativo.

El documento es conducido a través de la siguiente red categorial emergente, construida por el conocimiento debatido en los grupos focales, por la revisión crítica de los documentos y por el diálogo de autores.

Cuadro N°. 2. Red Emergente Categorical.

Dimensiones	Categorías
1. Mutaciones de los tiempos y espacios educativos de los cambios ecosociales y tecnológicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Principales rupturas temporo-espaciales en la educación contemporánea 2. Del aula-jaula al aula/espacio de aprendizaje expandido: la deslocalización del aprendizaje. 3. Tiempo flexible y ritmos personalizados vs. tiempo estandarizado. 4. La escuela en crisis: del espacio público protegido al espacio contestado. 5. Hacia una convergencia eco-social: pensar el tiempo profundo y el espacio planetario.
2. Innovaciones Educativas Emergentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integración de entornos presenciales y virtuales: hacia la educación híbrida ubicua. 2. Personalización e itinerarios diversificados: aprendizaje centrado en el estudiante. 3. Pedagogías críticas y decoloniales: innovación socio-educativa desde el Sur. 4. Nuevas formas de organización escolar: de escuelas en red a micro-escuelas. 5. Educación ecosocial y ciudadanía planetaria en acción.
3. Pedagogía, Andragogía y Heutagogía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación educador/a-estudiante 2. Rol del/la estudiante (grado de autonomía y responsabilidad) 3. Diseño curricular y metodologías de enseñanza 4. Objetivos del aprendizaje y contenidos 5. Debates críticos sobre la fragmentación de la pedagogía 6. Perspectivas decoloniales, ecosociales e interculturales
4. Retos y Tendencias Docentes en la Postpandemia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retos y Tendencias en la Profesionalización Docente 2. Transformaciones Curriculares y Retos de Contenido 3. Brecha Digital, IA y Nuevos Entornos de Aprendizaje 4. Evaluación Educativa en Transformación 5. Equidad, Género y Educación para Todos/as 6. Educación para la Diversidad Cultural en la Región

Fuente: elaboración propia con las voces de los/as informantes claves.

El presente trabajo analiza en su primer momento las mutaciones de los tiempos y espacios educativos en el marco de dichos cambios ecosociales y tecnológicos, integrando las visiones de diversos pensadores/as y pedagogos/as. Por ello, se realiza una revisión de fragmentos clave del informe UNESCO (2021), identificando sus propuestas centrales sobre la necesidad de un nuevo contrato social educativo y destacando especialmente cómo concibe la renovación de los espacios y tiempos de aprendizaje.

Seguidamente se abordó las principales rupturas temporo-espaciales en la educación contemporánea, entendidas como aquellas quiebras o transformaciones en las estructuras de tiempo y lugar en que ocurren los procesos educativos. Este análisis teórico se enriquece con las interpretaciones de autores/as como Bauman, Freire, Gentili, Giroux, McLaren, Mejía, Sarraute et al., Harari, Tegmark, Torres, entre otros, cuyas reflexiones ayudan a comprender las tensiones entre la tradición educativa y la sociedad líquida y digital del siglo XXI.

Posteriormente, se presenta una relatoría de innovaciones educativas emergentes, es decir, una descripción analítica de experiencias, metodologías y modelos pedagógicos novedosos que están respondiendo a esas rupturas temporo-espaciales. En este apartado se recogen casos y propuestas influyentes, desde la educación ubicua y el aprendizaje híbrido apoyado en tecnología, hasta pedagogías colaborativas, críti-

cas y eco-sociales, apoyándose en las contribuciones de Cobo, Báez y Clunie, Fernández Enguita, Báez, Jasso y la Comisión de Futuros de la Educación, entre otros.

Se pretende así ofrecer una visión comprensiva y cohesionada del problema, ¿cómo están mutando los tiempos y espacios educativos en la era del Antropoceno y la digitalización, y qué innovaciones están emergiendo para configurar futuros educativos más esperanzadores? En última instancia, el informe argumenta que solo a través de un nuevo contrato social educativo, sustentado en la justicia social, la sostenibilidad ecológica y la dignidad humana, podremos articular respuestas colectivas a las disrupciones que sacuden la educación en nuestro tiempo. Asimismo, en las conclusiones se retomará esta idea, delineando orientaciones y desafíos pendientes para la construcción de esos futuros educativos “juntos” y “reimaginados” que propone la UNESCO.

En el segundo momento se erige como una instancia de construcción colectiva del pensamiento crítico en torno a las nociones de pedagogía, andragogía y heutagogía, como campos de tensión, disputa epistémica y resignificación histórica, en él, se propicia un proceso dialógico de debate fundamentado, desde el cual se cuestionan las tendencias contemporáneas que fragmentan el saber educativo bajo lógicas funcionalistas o tecnocráticas, y que a menudo redifican nuevas etiquetas sin una real transformación de fondo.

Partimos de una mirada crítica que interroga el uso acrítico de términos como heutagogía, asumidos en ocasiones como sinónimo de innovación, cuando en realidad requieren una reflexión profunda sobre su sustento filosófico, su viabilidad contextual y su pertinencia sociocultural. Como señala Freire (2022), “No hay docencia sin discencia” (p.23), la autonomía no es sinónimo de abandono, y la autorregulación no puede entenderse fuera de los marcos sociales que condicionan el acceso al conocimiento.

El enfoque de este momento se inscribe en el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano, reconociendo la necesidad de descolonizar el lenguaje educativo y reivindicar la pedagogía como categoría de raíz popular, histórica y situada, que ha acompañado procesos de emancipación y transformación social desde el Sur Global. La discusión teórica no se limita, por tanto, a la comparación de metodologías, sino que se adentra en el análisis de las relaciones de poder, los modelos de sujeto que se privilegian, y las epistemologías invisibilizadas en las propuestas hegemónicas.

Asimismo, este momento se convierte en un espacio para identificar las implicaciones de los discursos emergentes en torno a la inteligencia artificial, la digitalización de la enseñanza y el desplazamiento del rol docente, frente a narrativas que anuncian el “fin del/la maestro/a”, se reafirma desde una postura ética y política, el valor insustituible del/la educador/a como mediador/a, como guía, como agente de cuidado,

de diálogo y de justicia cognitiva. La tecnopedagogía, entendida desde aquí, es una práctica reflexiva y contextualizada que interpela al docente a reapropiarse de su función en un mundo interconectado y desigual.

En consecuencia, el segundo momento permite tensionar las categorías teóricas desde los cuerpos, las historias y las experiencias de los/as participantes, quienes aportan con sus trayectorias profesionales y sus perspectivas culturales una riqueza epistémica indispensable. La relatoría que emerge de esta fase recoge conceptos, preguntas abiertas, contradicciones fecundas y posibilidades de reconstrucción, entendiendo que el pensamiento crítico se despliega en la acción de una pedagógica situada.

El tercer momento, dedicado a la *Matriz de Retos y Tendencias Docentes en la Pospandemia. Miradas reflexivas y proyección creativa*, se sitúa como una fase reflexiva, propositiva, visionaria e innovadora, en la que el grupo transita del análisis a la formulación de escenarios posibles, deseables y viables para la práctica educativa del presente y del porvenir. A través de la investigación de tendencias, el diseño de simulaciones y la elaboración de mapas prospectivos, se fomenta una actitud anticipadora frente a los retos educativos emergentes, sin perder de vista las condiciones estructurales que configuran las posibilidades de cambio.

Esta fase se enmarca en lo que la UNESCO (2021) denomina como la necesidad de imaginar conjuntamente “futuros alternativos” para la educación, reconociendo que la transformación educativa no puede limitarse a reformas curriculares o incorporación de tecnologías, debe surgir de una reconstrucción profunda del contrato social que la sostiene. En este marco, la estrategia de e-mentoría se proyectada como una práctica sustentada en valores de solidaridad, equidad y cooperación intergeneracional, capaz de generar redes afectivas y cognitivas entre sujetos diversos.

La proyección creativa parte del reconocimiento de las múltiples iniciativas comunitarias, escolares, docentes y estudiantiles que, desde la periferia, ya están construyendo otras formas de acompañar el aprendizaje. Así, el mapa de tendencias que se elabora integra saberes emergentes, voces subalternas, tecnologías apropiadas y principios ecosociales que orientan la educación hacia el “cuidado de la casa común”.

Este momento también permite experimentar con formatos de representación visual, narrativa y conceptual que rompen con la linealidad y fomentan el pensamiento sistémico. Las simulaciones de escenarios, elaboradas colaborativamente, imaginan posibles futuros educativos, visibilizan los obstáculos, las decisiones éticas y las alianzas necesarias para su construcción. Desde un enfoque decolonial, estas simulaciones se cuidan de no replicar esquemas extractivistas o colonialistas

en el uso de la tecnología, y en su lugar promueven modelos de mentoría digital que reconozcan la pluralidad de conocimientos y respeten los ritmos y culturas de aprendizaje.

En definitiva, el tercer momento inaugura una pedagogía de la imaginación radical, aquella que se atreve a transgredir los límites impuestos, a soñar con otras posibilidades y a forjar espacios donde la educación vuelva a ser un acto profundamente humano, colectivo y transformador. Este ejercicio de proyección creativa invita a seguir pensando y haciendo educación desde los márgenes, desde la esperanza, desde el compromiso con un mundo más habitable y más justo para todas las personas.



Primer Momento



PRIMER MOMENTO

Revisión del informe UNESCO (2021): Reimaginar juntos nuestros futuros

El informe “Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación” (UNESCO, 2021) es emblemático porque plantea una transformación profunda de la educación a escala global, este fue elaborado por la Comisión Internacional de los Futuros de la Educación tras una consulta mundial de más de un millón de personas, el informe parte del reconocimiento de que “la humanidad y el planeta Tierra están amenazados”(p.2) y que la educación tiene una “nueva, urgente e importante labor que realizar”(p.2) en este contexto. Se trata, según UNESCO, de forjar un nuevo contrato social que repare injusticias del pasado y prepare a las sociedades para futuros más justos, pacíficos y sostenibles. A continuación, sintetizamos sus puntos clave, con énfasis en cómo se conciben los tiempos y espacios de la educación en esta visión.

Educación como bien común y contrato social. El informe inicia recordándonos que la educación es ante todo un proyecto público y un bien común, sustentado en derechos hu-

manos, no discriminación, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural. Históricamente, la educación pública en el siglo XX sirvió para construir identidad nacional y progreso mediante la escolarización obligatoria. Sin embargo, en el siglo XXI enfrentamos graves amenazas al futuro de la humanidad y del planeta, crisis climática, disrupciones tecnológicas, fracturas sociales, que obligan a “reinventar urgentemente la educación” (p.6).

Un contrato social renovado debe basarse en la inclusión, la equidad, la solidaridad y la responsabilidad colectiva, uniendo a la humanidad en un empeño compartido por la sostenibilidad social, económica y ambiental. La UNESCO enfatiza que este “nuevo contrato debe permitirnos pensar diferente sobre el aprendizaje y las relaciones entre los alumnos, los docentes, el conocimiento y el mundo” (p.2), superando las inercias del modelo educativo heredado de la ilustración e industrialización.

Avances y desafíos emergentes (1972–2021). Siguiendo la tradición de informes previos (Faure, 1972; Delors, 1996), la UNESCO (2021) examina primero los logros de la educación en los últimos 50 años y luego las transformaciones emergentes en cuatro ámbitos clave: medio ambiente, tecnología, esfera política y futuro del trabajo. Este análisis situacional muestra, progresos notables, expansión de la escolarización, mejoras en equidad de género, desarrollo de pedagogías más centradas en el estudiante y evidencia debilidades estructurales que la

pandemia de COVID-19 dejó al desnudo las brechas digitales, las desigualdades de acceso, las rigideces burocráticas y los rezagos en innovación pedagógica. La UNESCO señala que tras el cierre global de escuelas en 2020-21 “hemos vuelto a la ‘normalidad’ sin realizar ningún cambio, sin abordar los retos pendientes”, a pesar de vivir en una era de complejidad, incertidumbre y cambio acelerado que exige seres humanos más flexibles, críticos y empáticos. Esta constatación refuerza la urgencia de repensar profundamente el sistema educativo.

Renovar la educación: pedagogías, currículum, docentes, escuela. En la segunda parte, titulada “Renovar la educación”, el informe desgrana varios capítulos dedicados a reimaginar los componentes fundamentales del proceso educativo. La UNESCO aboga por nuevas pedagogías basadas en la cooperación, la solidaridad y el aprendizaje conjunto orientado a la transformación del mundo. Propone centrar el cómo aprendemos en el por qué y el qué aprendemos, de modo que las metodologías (como el aprendizaje por proyectos y la resolución de problemas) sirvan a fines formativos más amplios y relevantes. En palabras del informe: “Cómo aprendemos debe estar determinado por el por qué y el qué aprendemos” (p.52), subrayando la alineación necesaria entre objetivos y prácticas.

Cabe destacar, que el currículum también debe repensarse profundamente, por tanto, UNESCO señala que hay que ir “más allá de la visión tradicional de los planes de estudio como una simple tabla de asignaturas” (p.153), para enmarcar-

los en dos procesos vitales: 1) la adquisición de conocimientos como patrimonio común de la humanidad, y 2) la creación colaborativa de nuevos saberes y futuros posibles. En este sentido, recomienda currículos interdisciplinarios, interculturales, anclados tanto en *conocimientos comunes* (por ejemplo, la emergencia climática y su impacto local) como en *competencias múltiples* (alfabetizaciones digital, científica, ecológica, etc.) para contrarrestar la desinformación.

Además, enfatiza una educación orientada a la sostenibilidad planetaria, “la rápida evolución del clima exige planes de estudio que reorienten el lugar del ser humano en el mundo” (p.66), preparando a estudiantes y comunidades para “adaptarse, mitigar y revertir el cambio climático” (p.66), desde la interconexión entre bienestar ambiental, social y económico.

En cuanto a los/as docentes, el informe aboga por un “nuevo compromiso con los profesores” (p.60). Se insiste en empoderarlos/as como agentes de cambio, “los profesores deben ser bienvenidos como líderes e informantes vitales en el debate público y la política sobre nuestros futuros” (p.93). Para ello, es necesario dignificar su profesión, garantizar su formación continua y fomentar el trabajo colaborativo entre docentes. Por tanto, la UNESCO enfatiza la importancia de dedicar tiempo adecuado a la preparación conjunta de clases, a la investigación-acción y al desarrollo profesional cooperativo.

Además, rechaza la visión tecnocrática que pretende sustituir al docente por tecnología: “las tecnologías digitales... en sus iteraciones actuales y previsibles son sustitutos inadecuados de las instituciones formales y físicas de aprendizaje” (p.109). La tecnología debe apoyar lo que ocurre en las escuelas, no desplazar la interacción humana formativa. En suma, el informe propone revalorizar al docente como profesional reflexivo, facilitador/a y co-aprendiz, clave para la renovación pedagógica.

Una nueva visión de la escuela: tiempos y espacios educativos. De especial relevancia para nuestro análisis es la visión de la UNESCO sobre la institución escolar y la reorganización de sus dimensiones temporales y espaciales. El informe reconoce que, “de cara a 2050, ya no podemos tener escuelas organizadas según un modelo uniforme independientemente del contexto” (p.104). La escuela única, estandarizada y rígida cede lugar a la pluralidad de modelos adaptados a diferentes realidades. En vez de las arquitecturas y horarios escolares concebidos en la era industrial, “necesitamos un enorme esfuerzo público para rediseñar los tiempos y los lugares de las escuelas de manera que los protejan y los transformen” (p.104).

Es de resaltar, que la UNESCO propone reimaginar la organización temporal de la educación. Una de las principales tareas identificadas es “ampliar la reflexión sobre dónde y cuándo tiene lugar la educación, extendiéndola a más momentos, espacios y etapas de la vida” (p. 104), esto implica,

romper con la idea de que la educación ocurre exclusivamente en ciertos años (infancia/juventud) y horarios (mañana/tarde en días laborables). En su lugar, se promueve la visión de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, en múltiples contextos y formatos. El informe enfatiza la necesidad de reconocer “todo el potencial educativo que existe en la vida y la sociedad” (p. 104), desde la primera infancia hasta la edad adulta mayor, y tanto dentro como fuera de instituciones formales. En la práctica, esto se traduce en políticas de segunda oportunidad, educación continua, itinerarios flexibles de aprendizaje y validación de aprendizajes informales, entre otros.

Paralelamente, se propugna una nueva apreciación de los espacios de la educación, el texto afirma que “las arquitecturas escolares, los espacios, los tiempos, los horarios y las agrupaciones estudiantiles deben reimaginarse y diseñarse para desarrollar las capacidades de las personas para trabajar juntas” (p. 156), aquí la UNESCO reconoce que la disposición física y temporal tradicional de la escuela, aulas cerradas, grupos fijos por edad, horarios segmentados en materias, ya no responde a las necesidades pedagógicas actuales. Entonces, se requieren entornos más flexibles, polivalentes e inclusivos que fomenten la colaboración y la creatividad, es decir, “El entorno construido y el diseño inclusivo tienen valor pedagógico por derecho propio” (p. 156), subrayando que la infraestructura escolar (desde la arquitectura hasta el mobiliario) influye en cómo se enseña y aprende. Por tanto, llama a introducir modificaciones sustanciales en la organización escolar, espacios

más abiertos y adaptables, uso combinado de entornos físicos y virtuales, horarios más personalizados, agrupaciones de estudiantes diversas y no solo por edad o nivel, entre otros. En palabras del documento, “hay que aportar las modificaciones necesarias a las arquitecturas, los espacios, los horarios y las agrupaciones de alumnos de las escuelas, a fin de alentar y ...” (p.11), (el informe detalla, alentar la colaboración, la interdisciplinariedad y las nuevas formas de aprendizaje).

En síntesis, la UNESCO (2021) aboga por “una nueva visión de la escuela y una nueva apreciación de los tiempos y los espacios de la educación” (p.60). Esto supone pasar de la escuela rígida y centrada en la enseñanza, a la escuela flexible y centrada en el aprendizaje, inserta en un ecosistema educativo más amplio. Las escuelas han de convertirse en nodos de redes de aprendizaje que se extiendan por la comunidad y el mundo digital, aprovechando todas las oportunidades educativas de la sociedad. No se trata de eliminar la escuela, el informe recalca que “las escuelas... siguen siendo uno de los entornos educativos más esenciales de la sociedad” (p.104), sino de transformarla para que cumpla su promesa democratizadora en las condiciones del siglo XXI.

Hacia un nuevo contrato social educativo. La tercera parte del informe presenta las implicaciones de todo lo anterior para construir el nuevo contrato social propuesto, insiste en reforzar la educación como proyecto público compartido, “un acuerdo implícito entre los miembros de una sociedad para

cooperar en beneficio común” (p.6). En concreto, la UNESCO señala que ese contrato social renovado debe: a) proteger y ampliar los bienes comunes del conocimiento (evitando la privatización y mercantilización del saber); b) articular la responsabilidad de múltiples actores, gobiernos, sociedad civil, sector privado, organismos internacionales, en la co-construcción de futuros educativos; y c) garantizar financiamiento y cooperación internacional solidaria para cumplir los compromisos incumplidos del pasado. Se subraya el papel crucial de la universidad y la educación superior en este proceso, tanto en la formación de docentes e investigación educativa, como en la producción de conocimiento relevante para enfrentar los desafíos globales. Al mismo tiempo, se destaca la importancia de las comunidades locales y los saberes indígenas, promoviendo la diversidad cultural en la construcción de futuros.

El informe concluye presentando una serie de principios rectores y recomendaciones de política. Entre los principios, sobresalen la inclusión y equidad (no dejar a nadie atrás, cerrar brechas de género, raza, clase, capacidad), la colaboración y solidaridad (frente a la competencia y la meritocracia individualista), y la responsabilidad colectiva en la educación. Asimismo, se enfatizan dos ideas esenciales, la interdependencia (reconocer las interconexiones entre humanos, otras especies y el planeta en los contenidos y prácticas educativas) y la sostenibilidad (orientar la educación hacia la construcción de futuros viables).

Dentro de las recomendaciones, la UNESCO invita a cada país y comunidad a iniciar diálogos amplios sobre el futuro de la educación (“este informe... debe considerarse simplemente un punto de partida”). Se propone actualizar los currículos nacionales con enfoque de futuros, impulsar pedagogías activas centradas en el/la estudiante, transformar la formación docente, invertir en conectividad y recursos digitales equitativos, y reimaginar las escuelas como “laboratorios de aprendizaje e innovación pedagógica” (p.104). En resumen, el informe UNESCO (2021) constituye un marco visionario que nutre nuestro análisis, proporciona tanto un diagnóstico crítico, la educación actual no está cumpliendo su promesa de bien común ante las transformaciones globales, como un horizonte normativo, un nuevo contrato social que redefina cuándo, dónde y cómo aprendemos para asegurar un futuro sostenible para todos y todas.

Por otro lado, tras revisar estas ideas centrales de la UNESCO, en la siguiente sección profundizaremos en las rupturas temporo-espaciales que subyacen a dicho diagnóstico y en cómo diversos teóricos/as de la educación han interpretado estos fenómenos de cambio. Comprender dichas rupturas es fundamental para, posteriormente, identificar y valorar las innovaciones educativas que buscan darles respuesta.

Ahora bien, desde las voces de los/as informantes claves de los grupos focales se genera el siguiente análisis recogido de los debates gestados:

Principales rupturas temporo-espaciales en la educación contemporánea

La modernidad tardía y la sociedad digital han traído consigo profundas rupturas en los órdenes del tiempo y el espacio educativos. Por rupturas temporo-espaciales entendemos cambios discontinuos, quiebres o reconfiguraciones en los patrones tradicionales de cuándo y dónde ocurre la educación, así como en las relaciones sociales ligadas a esos patrones (ritmos de aprendizaje, vínculos intergeneracionales, locus institucional, entre otros.). Varios autores coinciden en que vivimos un período de transición en el que las coordenadas clásicas de la escuela, tiempo lineal, calendarizado y sincrónico; espacio físico escolar separado del mundo exterior, se han visto erosionadas o desdibujadas. A continuación, analizamos las principales manifestaciones de estas rupturas, apoyándonos en perspectivas teóricas diversas.

1. De la época de la certidumbre a la era de la incertidumbre: tiempos líquidos y conocimiento perecedero.

En este particular, Bauman caracterizó la condición contemporánea como “modernidad líquida”, marcada por la

volatilidad, la flexibilidad y la fragilidad de los marcos antes sólidos de la vida social (empleo, identidades, relaciones). En *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Bauman, 2007), este sociólogo advierte que la aceleración del cambio socava la noción de un conocimiento estable y válido para toda la vida. En efecto, Bauman (2007), plantea:

Hoy en día, el conocimiento es una mercancía; al menos, se ha fundido en el molde de la mercancía y se incita a concebirlo de esa manera... Se ve a la educación más como un producto que como un proceso. Así, la educación parece abandonar la noción de conocimiento útil para toda la vida para sustituirla por la noción de conocimiento de 'usar y tirar'. (p.32)

Esta observación señala una ruptura temporal fundamental, el saber ya no es permanente o acumulativo a largo plazo, es más provisional y rápidamente obsoleto. El currículo *enciclopédico* o las verdades incuestionables pierden sentido en un mundo donde, como apunta Harari (2018):

A mediados del siglo XXI, el cambio acelerado y las disrupciones biotecnológicas y de la IA exigirán una flexibilidad mental extrema... La vida se dividirá menos en un periodo de aprendizaje seguido de un periodo de trabajo; la estabilidad dará paso a la reinención constante (p.291 - 292)

Por tanto, este autor plantea que el modelo tradicional de vida dividido en dos etapas (primero aprender y luego trabajar) ha quedado completamente obsoleto, que la rapidez del cambio tecnológico hará que muchas profesiones actuales desaparezcan y que la adaptación continua sea la principal habilidad para sobrevivir. Por ello, “la aptitud más importante de la vida es ser flexible, ser capaz de reinventarse una y otra vez a lo largo de la vida” (Harari, 2024:21).

En términos educativos, esta volatilidad del conocimiento impone transiciones en el *tiempo* de aprender, de la educación limitada a la niñez-juventud se pasa a la necesidad de formación permanente. La temporalidad educativa se expande más allá de la escolarización inicial, incorporando la actualización profesional continua, la reconversión laboral frecuente y el aprendizaje en la madurez. Harari llega a afirmar que, en el siglo XXI, la capacidad de aprender y “olvidar” lo viejo para “volver a aprender” será crucial. Esta idea resuena con la noción freireana de *educación permanente* como práctica de libertad, Freire consideraba que la educación verdadera es un proceso inacabado, de permanente búsqueda y renovación, donde docentes y discentes se transforman mutuamente (Freire, 1970). En la pedagogía crítica, siempre se ha abogado por una formación continua y contextualizada, adaptada a la evolución social. Hoy dicha continuidad adquiere también un cariz de necesidad práctica ante la caducidad del conocimiento técnico.

Además, la incertidumbre actual rompe la linealidad temporal del proyecto vital que solía sustentar la educación. Antes se asumía un tiempo “para estudiar” seguido de un tiempo “para trabajar” y finalmente “retirarse”. Ahora esos ciclos se entremezclan, personas que alternan estudio y trabajo durante toda la vida, profesiones emergentes que requieren aprendizaje sobre la marcha, y aprendizajes previos que pierden vigencia obligando a reciclarse. Por ello, la secuencia educación-trabajo-jubilación se difumina en tránsitos más fluidos. Bauman describe esta condición con cierta preocupación, el individuo consumidor en la modernidad líquida busca constantemente “ser ‘alguien nuevo’ a cada momento”, reconstruyendo identidades fugaces y absorbiendo información sobrea-bundante que bombardea su criterio. Esto plantea el riesgo de una ciudadanía superficial y desorientada, lo cual para Freire y Giroux es especialmente preocupante.

Para Giroux (2017) advierte que “el neoliberalismo convierte la educación en una forma de despolitización radical que aniquila la imaginación radical y la esperanza de construir un mundo mejor” (p.21). En otras palabras, la fragmentación temporal también puede llevar a una fragmentación del sentido crítico si la educación no asume deliberadamente un horizonte emancipador. Por eso, Freire insistía en que, aunque cambien los contenidos, la educación debe seguir formando sujetos históricos capaces de intervenir en su realidad en cualquier etapa de sus vidas, es decir, una educación como “práctica de la libertad”.

2. Del aula-jaula al aula/espacio de aprendizaje expandido: la deslocalización del aprendizaje.

Tradicionalmente, la educación formal ha estado fuertemente asociada a un *lugar físico específico*, la escuela, el salón de clase, la universidad. Ese espacio estaba separado del entorno cotidiano, muchas veces definido por muros, horarios de entrada/salida y rituales propios, creando un “adentro” (escolar) y un “afuera” (comunidad) bastante nítidos. Hoy vemos una ruptura espacial en varios sentidos, primero, la aparición de las tecnologías digitales interconectadas (internet, dispositivos móviles, plataformas en línea) ha hecho posible que el aprendizaje ocurra virtualmente en cualquier lugar y a cualquier hora. Hablamos de educación ubicua, concepto que Báez y Clunie (2019) desarrollan al plantear el *u-learning* como modelo donde la distinción entre presencialidad y distancia se diluye. Estos autores señalan que “el contexto educativo actual... necesita integrar de forma simultánea y en profundidad el aprendizaje presencial y el online” (p. 327), incorporando todas las posibilidades de las tecnologías digitales para flexibilizar la experiencia educativa. En la educación ubicua se aprende “en cualquier momento, en cualquier lugar” (p. 325), aprovechando entornos virtuales, realidad aumentada, dispositivos móviles y recursos en la nube para extender el aula más allá de las paredes de la escuela.

La pandemia de COVID-19 aceleró dramáticamente

esta ruptura espacial, en el 2020, miles de millones de estudiantes alrededor del mundo pasaron de la noche a la mañana de aulas físicas a aulas virtuales en sus hogares. Esta experiencia masiva evidenció tanto el potencial de la deslocalización (por ejemplo, continuidad educativa gracias a videoconferencias, repositorios digitales, entre otros) como sus limitaciones y brechas (desigualdades de conectividad, menor interacción socioafectiva, sobrecarga de pantallas). Por ello, Fernández Enguita (2020) ha argumentado que “la pandemia nos obligó bruscamente a sacar la escuela de la escuela; es decir, a trasladar el proceso de enseñanza y aprendizaje fuera de las paredes del edificio escolar para llevarlo a los hogares mediante pantallas y entornos digitales” (p.10), revelando que muchas tareas pueden hacerse remotamente pero también que el espacio escolar cumple funciones difíciles de reemplazar (socialización, cuidado, equidad de condiciones).

Tras la pandemia, se habla de “nueva normalidad” educativa donde la combinación de presencial y virtual, modalidad híbrida, será mucho más frecuente. Esta hibridación espacial conlleva repensar los roles, el hogar se convirtió en extensión del aula, el/la docente ingresa al espacio doméstico vía pantalla, y los/as estudiantes asumen más autonomía en entornos digitales.

En resonancia con lo anterior, Cobo (2016) describe atinadamente este fenómeno al señalar que “...la tecnología digital en la vida cotidiana está borrando los límites tradiciona-

les entre lugar/espacio; producción/consumo; actos únicos/simultáneos; tiempo síncrono/asíncrono; personas/instituciones; libertades/restricciones” (p.17). En efecto, el espacio educativo se desdibuja, aprender ya no ocurre solo *en la institución* ni en un tiempo uniforme para todos/as. Podemos tener a un/a adolescente aprendiendo programación mediante un curso en línea por la noche desde su cuarto (espacio personal) mientras de día asiste a clases físicas de matemáticas; o una maestra que colabora con colegas de otros países en un proyecto virtual compartiendo recursos en la nube, rompiendo la frontera de su escuela local. Este entrelazamiento de espacios genera oportunidades, pero también tensiones.

Una oportunidad es la democratización del acceso al conocimiento, recursos antes disponibles solo en ciertas bibliotecas o centros de estudio, hoy se encuentran abiertos en internet (por ejemplo, cursos masivos en línea, MOOCs, ofrecidos por universidades de élite, bibliotecas digitales, foros globales de aprendizaje colaborativo). Esto permite que personas en regiones apartadas accedan a educación de calidad, rompiendo barreras geográficas. Báez y Clunie (2019) enfatizan que “la ubicuidad educativa puede reducir brechas si va acompañada de políticas de inclusión digital, ya que el aprendizaje ubicuo integra múltiples vías, individuales y colaborativas, síncronas y asíncronas, en un ecosistema que trasciende las restricciones físicas” (p.339).

Sin embargo, también surgen nuevas brechas y retos, la brecha digital es la más evidente, no todos/as los/as estudiantes tienen conectividad, dispositivos o entornos adecuados en casa, lo que puede agravar desigualdades (como se evidenció en América Latina durante la educación remota de emergencia, donde muchos estudiantes de sectores rurales o pobres quedaron desconectados). Otra tensión es la dilución de límites trabajo/ocio, al estudiar en cualquier momento y lugar, corremos riesgo de sobrecarga o de dispersión. Surge la pregunta: ¿cómo gestionar el tiempo personal cuando la educación invade el ámbito privado constantemente? Allí es crucial educar en autonomía y autorregulación, para que el/la estudiante ubicado no se pierda en la infosfera infinita.

Además, la deslocalización revaloriza la función social del espacio escolar físico como *lugar de encuentro humano*. Para McLaren (2007) y otros pedagogos críticos subrayan que la educación además de transmitir conocimiento es la interacción cultural, construcción de comunidad y diálogo de saberes. El espacio escolar presencial ofrece una riqueza de comunicación no verbal, afectividad, convivencia e inclusión de la diversidad que difícilmente se logre igual en entornos virtuales exclusivamente.

Por eso, tras la pandemia se insiste en modelos híbridos que combinen lo mejor de ambos mundos, aprovechar la eficiencia y amplitud del espacio digital sin renunciar a la relacionalidad y el sentido de pertenencia que brinda la escuela

presencial. En ese sentido, Cornella (2019) resume esta idea en su entrevista al imaginar “una jornada en el aula que consiste en debatir, encontrar información, desarrollar conocimiento o experimentar... Eso implica que no existen aulas-jaula, que existen herramientas para buscar la información y personas para ayudar a discriminar la información relevante”. Es decir, el aula deja de ser jaula en cuanto se abre al mundo (físico y virtual) y se conecta con recursos y expertos/as externos, pero sigue siendo un lugar de guía y comunidad donde el/la docente orienta y los/as estudiantes contrastan y colaboran.

3. Tiempo flexible y ritmos personalizados vs. tiempo estandarizado.

Otra ruptura temporo-espacial se manifiesta en el paso de un tiempo educativo estándar, sincronizado y homogéneo a un tiempo flexible, asincrónico y personalizado. El modelo escolar tradicional instauró un tiempo rígido, calendario anual fijo, horario diario fragmentado en asignaturas, promoción anual por cohortes de edad, entre otros. Este tiempo industrial de la escuela, reflejaba la disciplina fabril y la necesidad de sincronizar a todos/as los/as estudiantes en un mismo compás curricular. Hoy, en cambio, las pedagogías contemporáneas proponen diversificar los ritmos para atender mejor las diferencias individuales, los estilos de aprendizaje y las circunstancias de cada uno.

La tecnología facilita en gran medida la asincronía, por ejemplo, un/a estudiante puede ver una lección grabada en el momento del día en que esté más concentrado, o repasar una explicación varias veces hasta comprenderla (algo imposible en la clase en vivo sincronizada). Plataformas educativas adaptativas permiten que cada estudiante avance a su ritmo en ciertos contenidos (modelo de *flipped classroom* o clase invertida, donde el tiempo en casa se usa para la instrucción personal y el tiempo en clase para actividades prácticas colaborativas). Esto supone un quiebre con el “tiempo único” de la clase magistral para todos.

Ahora bien, la personalización del ritmo tiene sus ventajas pedagógicas, evita que unos se atrasen y otros se aburran, respetando la diversidad, pero conlleva retos organizativos y éticos. (Comisión de los Futuros, 2022) han advertido que la fragmentación excesiva del tiempo puede dificultar la construcción de experiencias compartidas y el sentido de grupo, vitales para la socialización. Además, el ideal de flexibilidad no debe llevar a la precarización del tiempo docente (ej: maestros/as disponibles 24/7 en línea) ni a exigir una “autogestión” del aprendizaje sin apoyo a estudiantes vulnerables.

La tensión entre tiempo sincrónico y asincrónico se observa también en la cultura juvenil actual, los/as jóvenes manejan múltiples flujos de información simultáneos (redes sociales, mensajería instantánea) mientras realizan actividades formales, desarrollando una suerte de *presentismo constante*.

Esto ha abierto debates sobre la capacidad de concentración y la profundización conceptual en la era digital. Algunos educadores/as temen que las nuevas generaciones, acostumbradas a la inmediatez, tengan dificultad para sostener procesos cognitivos de largo aliento.

Sin embargo, otros/as ven oportunidad en esa multitarea y proponen canalizarla educativamente (por ejemplo, incorporar *gamificación*, micro-actividades y descansos activos en clase para adaptarse a esos ritmos, en lugar de imponer silencio prolongado). De hecho, las investigaciones sugieren que es posible diseñar entornos de aprendizaje atractivos que combinen periodos breves de atención con momentos de reflexión más profunda.

Tegmark (2017) expresa:

Si logramos automatizar con éxito las tareas cognitivas mundanas e instrumentales, no deberíamos ver esto como el fin del esfuerzo humano, sino como una liberación histórica. Al delegar la rutina a las máquinas, el verdadero valor de la educación podrá desplazarse finalmente hacia lo que nos hace propiamente humanos: cultivar la creatividad, fomentar el pensamiento crítico y aprender a resolver los problemas complejos que los algoritmos no pueden comprender (p.123).

Es decir, que si aprovechamos la inteligencia artificial, podríamos delegar ciertas tareas rutinarias en las máquinas y

liberar tiempo humano para la creatividad y el pensamiento crítico, logrando así un *equilibrio nuevo* en el uso del tiempo educativo. No se trataría de saturar a los/as estudiantes con pantallas, sino de usar la tecnología para optimizar los procesos, por ejemplo, algoritmos que detecten cuándo un/a estudiante está estancado en un ejercicio y sugieran una pausa o una estrategia alternativa, respetando su ritmo personal.

4. La escuela en crisis: del espacio público protegido al espacio contestado.

Ahora bien, tradicionalmente, la escuela (y la universidad) eran concebidas como espacios públicos especiales, relativamente autónomos de las presiones externas, dedicados a la formación de ciudadanos/as. Hoy esa idea está en crisis, expresa Gentili (2007):

El neoliberalismo no es solo un programa económico, sino un proyecto de colonización cultural que busca reconfigurar el sentido común. En la escena educativa actual, la gran victoria de la privatización no radica únicamente en la transferencia de escuelas al sector privado, sino en la progresiva pérdida de la noción de que, en una sociedad democrática, la educación es un derecho social inalienable y no un bien de consumo sujeto a las lógicas de la competencia y el rendimiento empresarial (p.38).

Esto ha implicado privatización, mercantilización educativa y la introducción de lógicas empresariales en la gestión escolar. En América Latina, Torres (2008) advierte que “las grandezas de la educación pública corren el riesgo de ser obnubiladas por las miserias de políticas públicas que renuncian a su tradición democrático-liberal” (p.208), con el consiguiente daño a la formación ciudadana. En otras palabras, el *espacio escolar como espacio de construcción democrática* se fractura cuando el Estado abandona su compromiso y entrega la educación al mercado. Torres incluso alerta: “la ruptura del compromiso con la educación pública puede anticipar la ruptura del pacto democrático en las sociedades latinoamericanas” (p.208). Esta ruptura es tanto espacial (abandono de escuelas rurales, segmentación en escuelas de élite vs. escuelas pobres) como temporal (ciclos de pobreza que se perpetúan por falta de oportunidades educativas de calidad).

Frente a ello, movimientos estudiantiles y sociales han contestado el espacio educativo. En Chile, por ejemplo, las masivas protestas estudiantiles de 2006 y 2011 (“revolución pingüina”) implicaron tomas de escuelas y universidades, resignificando esos espacios como lugares de resistencia política. Lo mismo ocurrió en la UNAM de México en 1999 o en universidades brasileñas. Estas luchas indican que la juventud disputa el significado del espacio educativo, no un lugar de mera instrucción técnica al servicio del mercado, más bien un *espacio público* donde se defienden derechos y se ejerce ciudadanía. En ese particular, Giroux (2017) habla de recuperar la

“imaginación pedagógica como práctica de la libertad” (p.53), es decir, reconectar la educación con la política democrática, devolviendo la voz a estudiantes y educadores. En esta línea, McLaren y Giroux proponen ver la escuela como un terreno de lucha de clases, género y raza, y abogan por una *pedagogía crítica y revolucionaria* que transforme las relaciones de poder en ese espacio. McLaren (2007) sugiere que “debemos vincular la vida cotidiana de profesores y estudiantes con las estructuras económicas, culturales, sociales e institucionales” (p.15), más amplias, de modo que el aula se convierta en un microcosmos para comprender y cambiar la sociedad. Ello implica romper la separación espacio adentro/afuera, los problemas del mundo (desigualdad, violencia, injusticia) deben entrar al debate en las aulas, y a su vez la comunidad debe entrar a la escuela (familias, organizaciones) para construir conjuntamente soluciones.

Así, una ruptura espacial positiva es la apertura de la escuela a la comunidad, como las experiencias de escuelas comunitarias, escuelas sin paredes, aprendizaje-servicio transformador en entornos reales, huertas escolares, espacios de aprendizajes en espacios abiertos (parques, museos, empresas). Esto difumina la frontera de la escuela con su entorno, un ejemplo en América Latina es el modelo de *Escuela Nueva* en Colombia, donde la escuela rural se concibe como centro comunitario y el aula multigrado trabaja en función de proyectos locales; o las *escuelas integrales* de Uruguay que amplían la jornada e incorporan actores barriales en actividades educativas. Todas estas

innovaciones responden a la necesidad de recontextualizar el espacio educativo, hacerlo más permeable y auténtico, para que el aprendizaje sea significativo y relevante.

En ese sentido, Mejía (2011) argumenta que la educación popular latinoamericana ha buscado precisamente “[...] reconocer en estas prácticas procesos reflexivos que permiten desescolarizar la educación y la recuperación de sus procesos más intensos...” (p.23), sacándola de los muros institucionales y llevándola al movimiento social. Según Mejía, la escuela tradicional reproduce la ideología dominante, mientras que experiencias de educación popular (en sindicatos, cooperativas, comunidades indígenas) generan otros espacios de aprendizaje más críticos. Integrar esas prácticas de educación popular al sistema formal podría ayudar a romper la rigidez espacio-temporal, haciendo la educación más itinerante, dialogante y situada en la realidad de los/as estudiantes.

5. Hacia una convergencia eco-social: pensar el tiempo profundo y el espacio planetario.

Por último, cabe señalar una ruptura emergente de orden civilizatorio, la toma de conciencia de que el espacio educativo último es el planeta Tierra y el tiempo educativo debe incluir la perspectiva de las futuras generaciones. La cri-

sis ecológica nos obliga a trascender el aquí-ahora inmediato e incorporar en la educación la noción de *tiempo profundo* (el largo plazo de la sostenibilidad) y de espacio global interconectado. Surge el concepto de educación ecosocial, que integra educación ambiental, para la ciudadanía global y para la sostenibilidad. Autores/as contemporáneos/as (por ejemplo, Sarraute et al., 2025) sostienen que la educación debe forjar en el estudiantado una conciencia planetaria, entendiendo que las acciones locales tienen impacto global y viceversa. Asimismo, Gutiérrez-Bastida (2025) señala que la “educación ecosocial” pretende construir “una nueva ética ecosocial” y formar personas capaces de guiar la urgente transición hacia sociedades justas y sostenibles. Esto supone reubicar la experiencia educativa en un horizonte espacio-temporal más amplio que el de la comunidad inmediata, sentirnos parte de la biosfera y de la historia de la humanidad.

En la práctica pedagógica, introducir esta visión conlleva metodologías como proyectos de aprendizaje-servicio transformador orientados a restauración ambiental, hermanamientos virtuales entre escuelas de distintos países para trabajar problemas comunes (p.ej. agua, cambio climático), o la inclusión de futuros posibles en el currículo mediante ejercicios de prospectiva (¿cómo será mi ciudad en 2050 si seguimos así, y cómo podría ser en un escenario sostenible?). La UNESCO (2021) insiste en que “la educación debe fomentar la valoración de la interconexión inherente del bienestar ambiental, social y económico” (p.66), visibilizando en el espacio de aprendizaje

de esas tramas espaciales y temporales que nos unen generacional y globalmente. En otras palabras, se rompe la visión del espacio educativo encerrado en lo nacional o local, educar para el siglo XXI es educar para la ciudadanía global y para habitar responsablemente la Casa Común planetaria.

Esta ruptura desafía a la escuela a lidiar con escalas espacio-temporales complejas, del barrio al planeta, del pasado histórico al futuro por construir. Requiere una profunda transformación curricular (como lo mencionado en el informe UNESCO respecto al cambio climático y la preparación de los jóvenes para liderar la mitigación) y una disposición de docentes y estudiantes para pensar sistémicamente.

En suma, las rupturas temporo-espaciales aquí descritas, el tiempo líquido e incierto, la deslocalización del aprendizaje, la flexibilización de ritmos, la crisis del espacio público educativo y la ampliación eco-global de las escalas educativas, configuran un panorama de transición. Como señalara la UNESCO, nos hallamos en “un momento decisivo” que exige “replantearnos por qué, cómo, qué, dónde y cuándo aprendemos”. Las viejas estructuras se resquebrajan y emergen nuevas lógicas, estos procesos no están exentos de contradicciones, a la par de promesas liberadoras (más acceso, personalización, comunidad global) coexisten riesgos de exclusión, mercantilización o fragmentación del sentido colectivo. Por ello, es crucial encauzar estas rupturas hacia la construcción de ese *nuevo contrato social educativo* basado en la justicia y la esperanza.

En la siguiente sección, exploraremos precisamente algunas innovaciones educativas emergentes que han ido surgiendo para responder creativamente a estos desafíos, buscando aprovechar las oportunidades y mitigar los riesgos de las mutaciones en curso.

Relatoría de innovaciones educativas emergentes

Frente a las rupturas temporo-espaciales descritas, educadores, comunidades e instituciones de diversos países, especialmente en América Latina, han impulsado innovaciones educativas orientadas a reinventar la experiencia de enseñanza y aprendizaje, estas innovaciones emergentes pueden entenderse como respuestas concretas, en la práctica, a los cambios de paradigma en curso. A continuación, se presenta una relatoría (recuento analítico) de algunas de las tendencias, modelos y experiencias más destacadas, articulándolas con las ideas de los/as autores/as de referencia.

1. Integración de entornos presenciales y virtuales: hacia la educación híbrida ubicua.

Una de las innovaciones más visibles es la consolidación de modelos híbridos de aprendizaje, que combinan actividades presenciales con actividades en línea de forma intencional. Ya antes de la pandemia, Cobo (2016) planteaba la necesidad de trascender la dicotomía presencial/distancia, promoviendo entornos flexibles. La idea de *Blended Learning* (aprendizaje combinado) se ha enriquecido hasta el concepto de *B-learning ubicuo*, donde el/la estudiante transita sin fricciones entre el aula física, la plataforma virtual y otros espacios informales de aprendizaje.

Además, Báez y Clunie (2019) proponen un Modelo *U-learning* que integra simultáneamente “el aprendizaje presencial y el online (a distancia)” (p.327), con apoyo en tecnologías móviles y *cloud computing* para que el proceso educativo esté disponible más allá del horario escolar. Un ejemplo práctico lo constituyen los llamados entornos virtuales de aprendizaje (EVA) implementados en muchas escuelas y universidades latinoamericanas, plataformas tipo Moodle, Classroom u otras donde los/as docentes cuelgan materiales, foros de discusión, tareas en formato digital, permitiendo que el tiempo de clase presencial se destine a debates, experimentación o tutorías personalizadas (modelo de clase invertida mencionado).

La educación híbrida eficaz no es simplemente poner computadoras en las aulas, debe ser rediseñar metodologías. Finlandia, por ejemplo, ha avanzado en currículos flexibles donde ciertas asignaturas se cursan mediante proyectos interdisciplinarios que combinan trabajo en el espacio de aprendizaje físico y trabajo en línea guiado por mentores.

En América Latina, Uruguay destacó con el Plan Ceibal, iniciado en 2007 (inspirado en *One Laptop per-Child*), que proporcionó una computadora a cada estudiante y conectividad en escuelas públicas, y a partir de 2015 desarrolló la plataforma CREA2 y programas de tutorías remotas (*ProFuturo*), anticipando muchos elementos de la educación híbrida que luego fueron vitales durante la pandemia. Este tipo de innovación muestra cómo la infraestructura tecnológica sumada a un enfoque pedagógico centrado en el/la estudiante puede ampliar los tiempos y espacios de aprendizaje sin perder calidad.

Sin embargo, como advierte Cobo (2016), “es necesario un cambio de paradigma educativo para incorporar todas las posibilidades digitales de forma significativa” (p.15). No se trata solo de digitalizar procesos viejos (por ejemplo, sustituir libros de texto por PDFs en una tablet), más bien en transformar la dinámica, que el/la estudiante pase de receptor/a pasivo/a a autor/a y co-creador/a de contenidos (produciendo blogs, videos, proyectos colaborativos en wikis, etc.), que el/la profesor/a pase de expositor/a a diseñador/a de experiencias de aprendizaje apoyadas en datos (learning analytics) y

que la evaluación pase de exámenes sin contexto a evidencias recogidas a lo largo del tiempo en diversos formatos (portafolios digitales, rúbricas de proyectos, autoevaluaciones asistidas por IA).

Una innovación afín es la incorporación de nuevas herramientas interactivas, gamificación educativa, realidad aumentada (p. ej., aplicaciones que superponen capas informativas en objetos físicos para aprender ciencias), realidad virtual inmersiva para simulaciones (visitar virtualmente sitios históricos, hacer experimentos virtuales peligrosos sin riesgos). Estas tecnologías, bien empleadas, expanden el espacio de la clase hacia entornos antes inaccesibles, la gamificación y la realidad aumentada ofrecen formas nuevas de estimular el descubrimiento estudiantil.

Por ejemplo, en Brasil se ha desarrollado un juego de simulación social donde los/as estudiantes asumen roles para gestionar una ciudad, aprendiendo ciudadanía de forma lúdica. En Perú, se reportan experiencias con realidad virtual para visitar museos arqueológicos de forma remota, integrando historia y tecnología. Estas innovaciones tecnológicas responden a la necesidad de atraer la atención de nativos digitales y de aprovechar su familiaridad con lo interactivo para profundizar aprendizajes.

No obstante, como subraya Cobo (2019), “hay que abordar críticamente los usos y abusos de las tecnologías di-

giales en educación” (p.18) ... “La innovación no reside en la herramienta en sí, sino en su apropiación pedagógica, advierte contra el ‘fetichismo tecnológico’ e insiste en evaluar con evidencia qué funciona realmente en términos de mejora de aprendizajes” (p.18). Por ello, un problema detectado es que muchas iniciativas tech en educación carecen de sustento empírico robusto, por lo que pide más investigación y contraloría educativa sobre lo digital. En ese sentido, una innovación necesaria es la cultura de la evaluación e investigación en nuestras escuelas cada vez que se introduce una herramienta o método nuevo, para iterar y ajustar según resultados, en lugar de seguir modas.

2. Personalización e itinerarios diversificados: aprendizaje centrado en el/la estudiante.

Otra gran línea de innovación es el giro hacia pedagogías personalizadas, que reconocen la heterogeneidad de los estudiantes, como contracara de la crítica a la educación “de fábrica”, surgen experiencias de enseñanza diferenciada, planes de trabajo individual, tutorías uno-a-uno, grupos de edad mezclada, entre otros. Un caso emblemático es el de escuelas que han abolido los grados por edad para funcionar por niveles de competencia o por proyectos de interés. Por ejemplo, la Escuela Leonardo da Vinci en Perú (inspirada en Reggio Emi-

lia y Montessori) organiza a los/as estudiantes en talleres multi-edad donde cada uno avanza en el currículo a su ritmo con apoyo docente personalizado, en lugar de clases magistrales, el/la docente facilita recursos y seguimiento individual, y los/as estudiantes se reúnen en pequeños grupos según el tema o proyecto que trabajan. Esto responde a la ruptura del tiempo homogéneo, aquí cada uno tiene su tiempo. Evalúa logros en lugar de calificaciones numéricas, lo que reduce la presión del “tiempo-examen” estandarizado.

En entornos públicos masivos, personalizar es más complejo, pero se han visto innovaciones como la implementación de asesorías académicas y planes de apoyo fuera del horario regular (por ejemplo, los programas de Aprendizaje-Servicio Transformador que buscan satisfacer las necesidades sociales, desde, con y para la comunidad). También el uso de Inteligencia Artificial educativa apunta a la personalización, sistemas de tutoría inteligente pueden diagnosticar en qué habilidades matemáticas falla un/a estudiante e inmediatamente proponerle ejercicios adaptados a su nivel, o incluso variar la forma de explicación si no entendió (p. ej., usando más gráficos si el/la estudiante es visual). Si bien aún incipiente, esta IA educativa podría liberar tiempo del o la docente de tareas rutinarias (corrección automática de ejercicios, seguimiento de progreso) para que se concentre en lo que la máquina no hace, motivar, orientar en proyectos creativos, atender lo socioemocional. Tegmark (2017), sugiere que la IA, bien dirigida, “multiplicará nuestras capacidades humanas en educación, siempre y cuan-

do nosotros controlemos que lo haga bien” (p. 53), es decir, con supervisión ética de docentes y evitando sesgos.

Una experiencia interesante de itinerarios diversificados es la de escuelas aceleradas o de segunda oportunidad para jóvenes desescolarizados, muy difundidas en Brasil (Proyecto Travessia, Jovem de Futuro). Estas escuelas replantean el tiempo educativo para adaptarse a estudiantes mayores que retornan, ofrecen: modalidades semipresenciales, currículos compactados por competencias y reconocimiento de saberes previos (por trabajo, cursos informales), permitiendo obtener la certificación secundaria en menos tiempo, pero con igual validez. Es una innovación que aborda la ruptura temporal provocada por trayectorias educativas irregulares, mostrando que la flexibilidad de tiempos puede mejorar la equidad al reenganchar a quienes quedaron fuera por el modelo rígido regular.

Cabe mencionar también la evaluación innovadora como parte de la personalización, muchas escuelas pioneras están sustituyendo los exámenes memorísticos por evaluaciones formativas y proyectos integradores. Esto implica cambiar la temporalidad de la evaluación, más que en puntuales de examen, en una recogida continua de evidencias. Tecnologías como portafolios electrónicos, apps de retroalimentación inmediata o incluso análisis de aprendizaje mediante *big data* (*learning analytics*) permiten monitorear el progreso en tiempo real, dando *feedback* personalizado.

En ese sentido, UNESCO (2021) enfatiza que “toda evaluación es pedagógica y, por lo tanto, debe considerarse cuidadosamente para apoyar prioridades pedagógicas en un sentido más amplio de cara al crecimiento y el aprendizaje de los estudiantes” (p.104), es decir, no debe usarse para castigar o crear categorías de ganadores/perdedores, y propone priorizar la identificación de dificultades para apoyo oportuno. Esa visión ya la implementan innovaciones como la evaluación sin nota numérica en primaria (por ejemplo, en algunas provincias de Argentina se experimentó con informes cualitativos en lugar de notas en los primeros grados, para centrarse en el desarrollo individual más que en comparar con un estándar fijo de tiempo). Si bien controversial, estas experiencias buscan alinear el tiempo del aprender con el del evaluar de manera más humana y flexible.

3. Pedagogías críticas y decoloniales: innovación socio-educativa desde el Sur.

Innovar no es solo cuestión tecnológica; en América Latina tiene un fuerte componente de contenido social y cultural, siguiendo a Freire, Gentili, Giroux y McLaren, diversas propuestas pedagógicas emergentes buscan revolucionar la educación *dándole un cariz crítico, inclusivo y emancipador*, una de ellas es la creciente incorporación de la perspectiva intercultural.

ral y de saberes ancestrales en la escuela. Por ejemplo, en Bolivia y Ecuador, tras reformas legalmente interculturales, se han creado currículos que incluyen lenguas indígenas, calendarios agrícolas (tiempo cíclico andino) y prácticas comunitarias locales dentro de la enseñanza. Esto es innovador en tanto rompe con el espacio epistemológico eurocéntrico y el tiempo escolar occidental estándar, integrando otras concepciones temporales (e.g., respeto a los ciclos de la naturaleza) y otros espacios de aprendizaje (la comunidad indígena como aula viva). Un caso concreto, las Escuelas *Ayllu* en comunidades quechuas de Bolivia, inspiradas en el educador Elizardo Pérez en Warisata, donde la escuela funciona por ciclos productivos y fiestas tradicionales, aprendiendo en la chacra, en la pesca, en la asamblea comunal, tanto como en el aula. Esta es una innovación decolonial y ecosocial a la vez, alineada con la idea de que la educación debe servir a la vida en armonía con el entorno.

Otra innovación con raíz crítica son los proyectos de educación popular urbana que se articulan con la escuela pública, en muchas ciudades latinoamericanas (Ciudad de México, São Paulo, Buenos Aires) colectivos de educadores han llevado metodologías de educación popular (dinámicas participativas, investigación-acción, talleres de teatro del oprimido) a escuelas en contextos vulnerables, logrando mayor participación estudiantil y conexión con problemáticas reales. Un ejemplo es el programa "*Escuela y Barrio*" en algunas escuelas secundarias de Montevideo, donde los/as estudiantes realizan mapeos de su comunidad para identificar necesidades y luego

desarrollan proyectos de intervención (limpieza de un arroyo, campañas contra la violencia, murales de memoria histórica). Esto innova al expandir el espacio pedagógico al barrio y al reconfigurar el tiempo escolar en función de proyectos (salen del horario fragmentado para dedicar, por ejemplo, una semana intensiva a trabajo de campo en la comunidad). Los resultados suelen ser positivos en motivación y en sentido de relevancia del aprendizaje.

En el ámbito universitario, hay también innovaciones emergentes vinculadas a la pedagogía crítica, por ejemplo, la proliferación de *Cátedras Paulo Freire* en diversas universidades de la región, que introducen prácticas como la gestión democrática del aula (cogobierno docente-estudiantes en la definición de contenidos), la evaluación participativa (evaluarse unos a otros de forma cualitativa) y los *consejos de curso* donde se discuten colectivamente problemas del proceso educativo para solucionarlos (una forma de control del espacio por parte de los propios actores). Estas iniciativas reinventan el espacio universitario como un espacio deliberativo, alejándose del modelo profesor-centrista tradicional.

Una mención especial merece la incorporación de la educación socioemocional y el cuidado como innovaciones recientes. La pandemia destacó la importancia de atender las emociones, la empatía y el bienestar mental en la escuela, programas pioneros en México y Chile están integrando explícitamente en el currículo habilidades socioemocionales (autoco-

nocimiento, manejo de la ansiedad, resiliencia, comunicación asertiva). Si bien algunos podrían no considerar esto “innovación” en términos tecnológicos, sí lo es en términos de objetivos de la educación. Abordar lo emocional rompe el tabú de separar espacio escolar (cognitivo) y espacio personal (afectivo). Como dice Jasso (2021), es esperanzador ver “una educación más intrapersonal en reconocimiento de necesidades personales” (párr. 5), tanto en estudiantes como en docentes, ya que ello humaniza el tiempo educativo, dejando tiempo para la escucha, para la reflexión personal, en lugar de un ritmo académico deshumanizado.

4. Nuevas formas de organización escolar: de escuelas en red a micro-escuelas.

La innovación también alcanza a la *estructura institucional*, un fenómeno incipiente es la creación de redes de escuelas colaborativas que comparten recursos, docentes e incluso estudiantes en determinados proyectos. Esto desafía la noción de escuela aislada. En Colombia, la experiencia de *Red Colegios Futuristas* conecta a varias instituciones que intercambian sus clases de especialidad vía videoconferencia, por ejemplo, una escuela con un excelente profesor/a de robótica transmite sus clases a estudiantes de otras escuelas de la red que no tienen ese recurso, mientras estas aportan en otras áreas. Así, el es-

pacio escolar se amplía en red, optimizando talento docente y permitiendo a estudiantes de distintos contextos interactuar. Esta innovación organizativa se vio favorecida por la adopción masiva de plataformas virtuales durante la pandemia, que normalizó la idea de “compartir clases” entre escuelas.

En contraste, otra tendencia es la de las micro-escuelas o experiencias de *homeschooling* colectivo, donde pequeños grupos de familias se organizan para educar conjuntamente a sus hijos/as fuera del sistema formal o semi-formal, aunque minoritario, el movimiento de educación en casa ha crecido en algunos países latinoamericanos ante la insatisfacción con la oferta pública o privada tradicional. Algunas micro-escuelas innovan en el uso del tiempo (horarios muy flexibles, aprendizaje por proyectos en lugar de materias) y del espacio (aprenden en casas, parques, bibliotecas, laboratorios prestados, entre otros). Esto muestra cómo algunos actores están buscando modelos alternativos a la estructura escolar masiva, personalizados al extremo, si bien conlleva riesgos (posible reproducción de desigualdades, falta de socialización con diversidad), en contextos específicos ha generado resultados interesantes y un involucramiento fuerte de madres, padres y comunidad en el proceso educativo. Podría decirse que es la contracara comunitaria del sistema, mientras los Estados luchan por modernizar grandes sistemas, algunos grupos a pequeña escala ya implementan su “educación del futuro” a su manera.

5. Educación ecosocial y ciudadanía planetaria en acción.

Como colofón, retomando la necesidad ecosocial, se destaca la innovación de proyectos educativos orientados a la sustentabilidad real. Por ejemplo, la red internacional de Ecoescuelas (presente en países latinoamericanos vía programas de la UNESCO y ONG locales) promueve que las escuelas se conviertan en modelos de gestión sostenible (con huerto escolar, compostaje, uso de energía solar, reducción de residuos) y que incorporen a las/os estudiantes en comités ambientales que toman decisiones sobre el campus. Esta innovación convierte a la escuela en un espacio de *coherencia pedagógica*, el lugar mismo enseña con el ejemplo. Así, el espacio escolar se concibe como un microcosmos del mundo que queremos, verde, limpio, participativo y el tiempo escolar se articula con los ciclos naturales (siembra, cosecha, estaciones). Por ello, estudiantes reportan mayor sentido de pertenencia y responsabilidad gracias a estos programas, y las escuelas logran ahorrar costos operativos, demostrando beneficios múltiples.

Otro ejemplo es la inclusión de simulaciones sociales y debates globales en el espacio de aprendizaje (como modelos de Naciones Unidas o parlamentos juveniles ambientales). Estas actividades innovan en trasladar a estudiantes a espacios simbólicos globales donde discuten problemas del cambio climático, los ODS, entre otros, asumiendo roles diplomáticos. En

América Latina ha habido varias ediciones del *Simulacro de la COP* (conferencia de jóvenes sobre clima) y del *Parlamento Juvenil Mercosur*, que, si bien son extracurriculares, representan innovaciones en la manera de aprender ciudadanía global y articulan sistemas educativos nacionales en una actividad conjunta transnacional.

Finalmente, emergen propuestas curriculares integradoras bajo el paraguas de la educación ecosocial, por tanto, Gutiérrez-Bastida (2025) plantea “que surge una nueva narrativa educativa, íntimamente vinculada a la educación ambiental (no neoliberal, que también la hay), a la educación para el desarrollo, para la ciudadanía global, para el decrecimiento o para la ecociudadanía denominada educación ecosocial” (p. 1-2). El autor advierte que la educación ecosocial no es una moda terminológica, es una propuesta que unifica las intenciones críticas, éticas y políticas de distintas tradiciones educativas que antes trabajaban por separado, es decir, la educación para el desarrollo y la educación para la ciudadanía global en una narrativa nueva.

En ese sentido, algunas escuelas experimentales, como la *Escuela Yayabo* en Cuba o proyectos en escuelas de Chiapas, han rediseñado sus planeaciones didácticas para abordar contenidos interrelacionados, por ejemplo, un proyecto anual sobre el agua donde se aprende ciencia (ciclo del agua, química), se aborda la justicia social (derecho al agua, comunidades sin acceso) y se realizan acciones concretas (construir sistemas

de captación de lluvia en la escuela). Este tipo de aprendizaje por proyectos ecosociales es una innovación metodológica que responde a la complejidad actual, rompiendo compartimentos disciplinarios y conectando el tiempo escolar con urgencias del tiempo histórico presente. Forma a los/as estudiantes en habilidades de cooperación, investigación y acción transformadora, justo los propósitos que UNESCO resalta para el nuevo contrato social educativo.

Hilos comunes y evaluación de las innovaciones.

A pesar de la diversidad de experiencias mencionadas, podemos identificar algunos denominadores comunes: a) la flexibilidad como principio organizador (de tiempos, espacios, roles); b) la centralidad del/la estudiante como agente activo de su aprendizaje; c) la apertura de la escuela hacia afuera (comunidad, mundo virtual, otras instituciones); d) la colaboración (entre estudiantes, entre docentes, con la comunidad, a veces entre países); y e) la pertinencia social (vincular lo que se aprende con la vida real, los problemas y aspiraciones de la sociedad). Estas características alinean las innovaciones con los valores del nuevo contrato social de la UNESCO, inclusión, equidad, cooperación, interconexión.

No obstante, también comparten desafíos, uno principal es la escalabilidad y sostenibilidad de las innovaciones, muchas de las experiencias referidas ocurren en contextos piloto, escuelas específicas con apoyos extraordinarios o liderazgos muy comprometidos. ¿Cómo llevar esas innovaciones a sistemas educativos nacionales completos? La gestión del cambio en educación es compleja; suele haber resistencia por parte de actores acostumbrados al status quo o falta de recursos para generalizar programas exitosos. Además, surgen riesgos como la brecha de innovación, que solo ciertas escuelas innoven (generalmente las de contextos más favorecidos o experimentales) mientras la mayoría permanece con métodos tradicionales, lo cual puede ampliar desigualdades entre estudiantes con acceso a pedagogías modernas y los que no. Por eso, se necesita política pública decidida para incorporar las innovaciones de manera amplia.

Otro desafío es la formación docente, ninguna innovación prospera sin docentes convencidos/as, capacitados/as y apoyados/as. La sobrecarga laboral y las estructuras jerárquicas a veces frenan la adopción de nuevas prácticas. Por ello, innovaciones dentro de la formación inicial y continua del o la docente son igualmente necesarias, desde modelos de residencias prácticas en escuelas innovadoras, hasta comunidades profesionales de aprendizaje docente donde se comparten experiencias (por ejemplo, las redes de maestros/as activas en Chile o Colombia vía comunidades en Facebook y blogs, que

difunden recursos didácticos innovadores). La UNESCO (2021) destacó un punto vital, “revalorizar el papel de los docentes” y fomentar que trabajen juntos/as en un espíritu de confianza.

Por último, cualquier innovación educativa en nuestros países debe lidiar con condicionantes estructurales, pobreza, violencia, inequidades de género, contextos de posconflicto, es decir, la innovación no ocurre en el vacío, sino en entornos a veces adversos. Por esto, algunas de las iniciativas más valiosas son las que logran adaptarse a esas circunstancias y aun así mejorar la vida de los/as estudiantes. Por ejemplo, escuelas en zonas de conflicto en Colombia que implementaron *pedagogía de la empatía* y círculos de paz para mitigar la violencia cotidiana; o escuelas en barrios peligrosos de Centroamérica que abrieron sus puertas los fines de semana para ofrecer actividades artísticas a los jóvenes y alejarlos de las pandillas (extensión temporal innovadora con propósito social). Estas son innovaciones silenciosas pero cruciales, que encarnan el espíritu freireano de educación como acto de amor y coraje en contextos difíciles.

En síntesis, la relatoría de innovaciones muestra un panorama dinámico y esperanzador, la educación está siendo reimaginada activamente por sus protagonistas. Si bien ningún modelo es perfecto, la multiplicidad de experiencias sugiere que el cambio es posible y que ya está en marcha, desde la pequeña aula rural multigrado-transformada por la comunidad,

hasta la escuela hipertecnológica urbana que rompe esquemas, todas aportan lecciones. Articular estas iniciativas, evaluarlas rigurosamente y apoyarlas políticamente será clave para que no queden como islas, sino que tejan el nuevo tejido educativo que demandan nuestras sociedades.



Segundo Momento



SEGUNDO MOMENTO

Pedagogía, Andragogía y Heutagogía: Debates Contemporáneos desde una Perspectiva Crítica

Para este segundo momento, se hizo una rica discusión en el grupo focal buscando las diferentes perspectivas sobre la Pedagogía, Andragogía y Heutagogía, donde se abrió un debate y reflexión crítica entre las tensiones: Fragmentación – Contextualización y Modas – Transformación.

En las últimas décadas, los teóricos de la educación han presentado diversos enfoques para comprender y guiar el aprendizaje a lo largo de la vida. Entre ellos destacan la pedagogía, la andragogía y la más reciente heutagogía. Estos tres conceptos han generado debates intensos sobre sus alcances, diferencias y supuesta necesidad de fragmentar la ciencia de la educación en categorías separadas. Mientras la pedagogía tradicionalmente se ha asociado con la enseñanza de niños/as, la andragogía se enfoca en la educación de adultos, y la heutagogía propone el aprendizaje autodeterminado en contextos de alta autonomía del/la estudiante. Estos enfoques se discuten hoy en todos los niveles educativos, desde la educación básica

y media hasta la superior y la educación continua o permanente, impulsados por los cambios sociales, culturales y tecnológicos que desafían las prácticas educativas convencionales.

Sin embargo, junto con la proliferación de nuevas “*gógicas*” ha surgido una mirada crítica que cuestiona si estas distinciones conceptuales están respaldadas por fundamentos epistemológicos sólidos, o si corresponden más bien a modas pasajeras que fragmentan innecesariamente la teoría educativa. Desde esta perspectiva crítica y desde las voces de los/as expertos/as participantes de los grupos focales, se argumenta que la pedagogía, entendida como la ciencia y el arte de la educación en sentido amplio, podría integrar las demás miradas (andragógica, heutagógica, entre otras) sin perder consistencia teórica ni rigor. En otras palabras, se propone que la pedagogía no necesita “*apellidos*” para abordar las distintas etapas de la vida o modalidades de aprendizaje, siempre que cuente con una base epistemológica firme y una capacidad de adaptación a diversos contextos.

Enfoques educativos: definiciones y alcance

Pedagogía, andragogía y heutagogía son términos que se refieren a enfoques o modelos educativos centrados en dis-

tintas concepciones del/la estudiante y del proceso de aprendizaje. A continuación, definimos cada uno y revisamos brevemente su origen y alcance:

En el caso de la *Pedagogía*, en su sentido etimológico original, proviene del griego *paidagogos* (“guía de niños”) y hace referencia a la educación de la infancia. Tradicionalmente, la pedagogía se ha definido como la ciencia o disciplina que estudia la educación y la enseñanza, especialmente la infantil. En la práctica, “pedagogía” hoy abarca el conjunto de teorías, métodos y estrategias de la enseñanza en general, aplicables en diversos contextos educativos (formales e informales) y con estudiantes de distintas edades.

Autores clásicos como Comenio, Rousseau, Pestalozzi o John Dewey sentaron bases de la pedagogía como campo, enfatizando ya sea la instrucción sistemática, el desarrollo natural del niño, o la experiencia activa en el aprendizaje. La pedagogía contemporánea comprende múltiples corrientes (conductista, cognitiva, constructivista, crítica, entre otras), pero en su versión “estándar” suele implicar aprendizaje dirigido por el/la docente, con un currículo estructurado donde el/la profesor/a decide qué y cómo se aprende, asumiendo la responsabilidad principal por la conducción del proceso.

Como sostiene el pedagogo francés Meirieu (1998), la pedagogía “es el esfuerzo por construir un espacio donde el otro pueda venir a la existencia como un sujeto libre, capaz de

subvertir su propio destino y de hacerse obra de sí mismo, sin tener que someterse a los deseos o proyectos del fabricante.” (p.68). El autor utilizando el mito de Frankenstein nos advierte del peligro de la educación tradicional, especialmente la obsesión del maestro/a por controlar el resultado de aprendizaje y el de construir al/la estudiante como si fuera un objeto técnico.

Este enfoque tradicional ubica al/la estudiante como receptor/a del conocimiento (enfoque a veces criticado como “educación bancaria”, en términos de Freire (1970), donde el/la estudiante es visto como un depósito pasivo de contenidos). No obstante, la pedagogía es un campo amplio y adaptable, existen pedagogías activas centradas en el/la estudiante, pedagogías libertarias, pedagogías comunitarias, entre otras, lo que indica que el término “pedagogía” no describe un método único, sino un campo en diálogo permanente entre teoría y práctica.

Ahora bien, la *Andragogía* fue introducida inicialmente en 1833 por Alexander Kapp y retomada a mediados del siglo XX por Malcolm S. Knowles, la andragogía se define “el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender, en contraste con la pedagogía, que es el arte y la ciencia de enseñar a los niños.” (Knowles, 1970:43). Asimismo, surgió de la necesidad de distinguir los principios de la educación de adultos/as frente a la pedagogía infantil. Knowles y otros teóricos argumentaron que los/as adultos/as aprenden de manera diferente a los/as niños/as, y por tanto requieren estrategias didácticas.

Entre los principios andragógicos propuestos por Knowles están, la necesidad de saber por qué y para qué aprender algo; el autoconcepto del/la estudiante adulto/a como independiente y autodirigido; la riqueza de la experiencia previa del/la adulto/a como recurso para el aprendizaje; la disposición a aprender aquello que tiene relevancia inmediata para resolver problemas de la vida; una orientación a aprendizaje por competencias y resolución de problemas más que a contenidos teóricos, y una motivación interna más que externa.

En la práctica, la andragogía postula que en la educación adulta el/la docente actúa más como facilitador/a o guía que, como autoridad, y el/la estudiante asume responsabilidad activa en su proceso. La andragogía ha encontrado aplicación especialmente en educación superior, capacitación laboral, educación continua y modalidades como la educación a distancia, donde se espera que el/la estudiante tenga mayor autonomía. Si bien la andragogía aportó un énfasis valioso en la educación centrada en el/la adulto/a, algunos críticos han señalado que más que una teoría completamente nueva, constituye un conjunto de principios pedagógicos aplicados a un grupo etario específico.

Por su parte, la *Heutagogía*, es un término acuñado por Stewart Hase y Chris Kenyon en el año 2000, deriva del griego *heuriskein* (encontrar) combinado con *agogos* (guiar), y se refiere al aprendizaje autodeterminado.

Expresan Hase y Kenyon (2000):
la heutagogía es el estudio del aprendizaje autodeterminado ... Reconoce que las personas son capaces de aprender a lo largo de toda su vida y que se puede confiar en ellas para gestionar su propio proceso de aprendizaje, identificar qué necesitan aprender y encontrar los recursos adecuados. (p.1)

Asimismo, existe la mirada que la heutagogía se concibe como una evolución de la andragogía en contextos donde el/la estudiante, típicamente un/a adulto/a, tiene el máximo control sobre su aprendizaje, decide qué aprender, cómo aprenderlo, y en qué momento, con el/la docente pasando a un rol de acompañante. Bajo esta perspectiva, “el estudiante descubre sus propios problemas y preguntas, en lugar de limitarse a las tareas asignadas por el profesor” (EPALE, 2019, párr. 4), y el/la docente proporciona contexto y recursos para que el/la estudiante explore de forma autónoma.

La heutagogía surge, según Hase y Kenyon (2000), por la frustración con enfoques tradicionales incluso en la educación superior y formación profesional, frente a un mundo complejo y cambiante. Se apoya en teorías del aprendizaje autodirigido, el constructivismo y en conceptos como el “*doble bucle de aprendizaje*” (double-loop learning), propuesto por Argyris, donde el/la estudiante reflexiona sobre los contenidos, sobre cómo aprende y sobre sus propias suposiciones. En un modelo heutagógico, el aprendizaje es no lineal, activo, autorreflexivo

y altamente personalizado, aprovechando la capacidad auto-poietica (de autoconstrucción) del ser humano. El rol del/la docente en un entorno heutagógico es facilitar y negociar, provee orientación y apoyo, pero es el/la estudiante quien determina qué y cómo se aprenderá finalmente.

Fundamentos epistemológicos de cada enfoque

Desde un punto de vista epistemológico, es decir, de las teorías del conocimiento y supuestos sobre cómo se aprende y enseña, pedagogía, andragogía y heutagogía tienen orígenes e influencias en diferentes corrientes de pensamiento educativo. Comprender sus fundamentos nos ayudó a evaluar como grupo hasta qué punto constituyen paradigmas distintos o simplemente variaciones contextuales dentro de una misma ciencia de la educación.

La epistemología de la pedagogía varía según la corriente pedagógica, tradicionalmente, la pedagogía se apoyó en corrientes empiristas y conductistas (por ejemplo, en la educación masiva industrial de los siglos XIX y XX, con influencia de psicólogos como Thorndike o Skinner, que veían el aprendizaje en términos de asociación estímulo-respuesta y refuerzo). Más adelante, la pedagogía incorporó visiones constructivis-

tas, basadas en que el/la estudiante construye activamente el conocimiento (influencia de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, entre otros). También tiene raíces en la filosofía humanista (pensadores como Rousseau con el naturalismo, o más tarde Carl Rogers con la idea de aprendizaje centrado en el/la estudiante).

En términos epistemológicos, la pedagogía clásica podía ser más positivista e instrumental (transmisión de conocimientos “objetivos” de maestro/a a estudiante), pero las pedagogías contemporáneas reconocen las dimensiones sociales, culturales y políticas del conocimiento. Un ejemplo es la pedagogía crítica de Freire, que se apoya en una epistemología dialógica y emancipadora, el conocimiento se construye en la interacción entre educador/a y estudiante, con conciencia crítica de la realidad. Freire rechazaba la noción bancaria del conocimiento (donde el educador/a “depone” conocimientos en la mente del/la estudiante) y abogaba por una “pedagogía de la pregunta” y la problematización del mundo, basadas en las experiencias del oprimido (Freire, 1970).

Epistemológicamente, esto conecta con la fenomenología (valor de la experiencia vivida) y con perspectivas dialécticas (el aprendizaje como praxis que integra reflexión y acción). En suma, la pedagogía no tiene una única base epistemológica; más bien, cada modelo pedagógico (tradicional, progresivo, montessoriano, conductista, crítico, entre otros) se asienta en ciertas teorías del conocimiento. Esta riqueza teórica es forta-

leza de la pedagogía, pero también ha generado divergencias internas sobre qué enfoques son más válidos. No obstante, una idea compartida en la mayoría de las visiones pedagógicas actuales es que la educación es un hecho social y cultural, no sólo individual, y que la neutralidad en educación es un mito.

Como señala Giroux (2019), “la pedagogía crítica pone sobre la mesa que no hay una educación ideológicamente neutral; la noción de neutralidad oculta las implicaciones reales de la educación” (párr. 3). Es decir, detrás de cada práctica pedagógica hay supuestos sobre qué conocimientos importan, para qué fines sociales, y eso forma parte de su fundamento epistemológico.

En el caso particular, de la epistemología de la andragogía, intentó construir su propia base teórica a partir de varias fuentes. Knowles la sustentó en gran medida en la psicología humanista y en teorías de la motivación adulta, él incorporó ideas de Abraham Maslow (autorrealización, satisfacción de necesidades) y de Carl Rogers (aprendizaje experiencial centrado en el/la estudiante) para argumentar que los/as adultos/as aprenden mejor cuando se satisfacen sus necesidades de autonomía, autorrealización y aplicación práctica del conocimiento. Así, epistemológicamente, la andragogía ve al conocimiento como algo que el adulto construye a partir de su experiencia previa y cuyo valor se mide por su utilidad para resolver problemas reales.

También se nutre de la educación progresiva de Dewey, quien ya a inicios del siglo XX enfatizó la experiencia y la reflexión como bases del aprendizaje (aunque Dewey no distinguió estrictamente por edad, sus ideas son muy afines a la educación de adultos/as). Otros aportes que cimentaron la andragogía incluyen la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb (que resalta el ciclo experiencia-reflexión-conceptualización-experimentación) y las teorías cognitivas del aprendizaje autodirigido (por ejemplo, Tough, 1971, investigó cómo los/as adultos/as gestionan por sí mismos proyectos de aprendizaje).

En términos de filosofía educativa, la andragogía adopta una postura constructivista y relativista, el conocimiento no se “imparte”, se co-construye con base en la interacción entre la nueva información y el bagaje del/la adulto/a. Un fundamento epistemológico interesante de la andragogía es la idea de aprendizaje transformativo (Jack Mezirow, 1991), según la cual los/as adultos/as acumulan saber, que pueden transformar sus marcos de referencia al reflexionar críticamente sobre sus experiencias. Esto enlaza con una epistemología crítica, el/la adulto/a re-examina supuestos y, a través del diálogo, puede emanciparse de concepciones limitantes. Sin embargo, no todos los planteamientos andragógicos son necesariamente críticos; algunos se enfocan más en eficiencias de aprendizaje para el trabajo, por ejemplo. En Latinoamérica, la andragogía recibió también influencias de la educación popular (incluyendo a Freire) y de visiones socioculturales, se habló de “antro-

posofía de la educación” o “antropogogía” en algunos círculos, para referirse a una ciencia integral de la educación del ser humano en todas sus etapas (Barros Lizcano, 2016).

Por su parte, la epistemología de la heutagogía, se basa explícitamente sus fundamentos en una combinación de teorías constructivistas, humanistas y de la complejidad. Stewart Hase y Chris Kenyon (2013) señalaron que la heutagogía toma inspiración del constructivismo social (Vygotsky), pero llevándolo más allá de la zona de desarrollo próximo, aquí el aprendiz ya es capaz de establecer por sí mismo sus objetivos, es decir, se auto-regula completamente. También se apoya en la idea de “aprendizaje aprender” (learn to learn) que viene desde autores como Bruner y más tarde en nociones de metacognición (aprender a pensar sobre el propio pensamiento).

Un concepto central en la epistemología heutagógica es el de capacidad (capability), diferenciándola de la competencia, la competencia es saber hacer algo en contexto conocido; la capacidad es poder enfrentar situaciones nuevas de manera eficaz basándose en la adaptación y el continuo aprendizaje. Esta distinción tiene resonancia con la epistemología pragmática y con teorías de la inteligencia fluida. La heutagogía adopta explícitamente el doble ciclo de aprendizaje de Argyris y Schön, en un primer ciclo el individuo corrige errores dentro de un conjunto de suposiciones dado; en el segundo ciclo reflexiona sobre esas propias suposiciones y puede cambiarlas.

Por tanto, epistémicamente enfatiza la *reflexividad*, el conocimiento se genera no solo absorbiendo información, más bien cuestionando las formas en que esa información se adquiere y utiliza. Asimismo, la heutagogía incorpora principios de la teoría de sistemas y la cibernética, considera al/la estudiante como un sistema autopoiético, capaz de auto-organizar su aprendizaje en interacción con un entorno.

En resumen, la heutagogía se asienta en una epistemología de la autonomía y la complejidad, el conocimiento es algo emergente, co-creado por el/la estudiante a partir de múltiples fuentes e interacciones, más que transmitido o siquiera negociado únicamente con el /la docente.

En términos comparativos, podríamos decir que la pedagogía ha abarcado múltiples epistemologías, a veces con tensiones internas entre visiones tradicionales vs. críticas; la andragogía surgió con una epistemología más delimitada (humanista-pragmática, centrada en la experiencia adulta); y la heutagogía propone una epistemología de la autoeducación en contextos abiertos y flexibles.

Comparación de enfoques según ejes temáticos

Para entender con mayor claridad las similitudes y diferencias entre pedagogía, andragogía y heutagogía, compararemos estos enfoques a través de varios ejes temáticos clave. Estos ejes representan dimensiones del proceso educativo en las cuales cada enfoque puede tener un énfasis particular:

1. Relación educador/a-estudiante

- **Enfoque pedagógico:** Tiende a ser vertical o jerárquico, especialmente en su forma tradicional. El/la docente ocupa el rol central de autoridad y experto/a, mientras el/la estudiante es el receptor/a y subordinado/a en la relación. Existe un binomio enseñanza y aprendizaje en el que la enseñanza (acción del/la maestro/a) guía por completo el aprendizaje del/la estudiante. Por supuesto, pedagogías modernas buscan una relación más horizontal, pero en la práctica escolar común el/la maestro/a sigue dirigiendo y los/as estudiantes obedecen directrices. Freire criticó esta relación vertical (educador/a sujeto activo / educando objeto pasivo) y propuso una relación dialógica: “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”

(Freire, 1970:61). Aun así, incluso en pedagogías dialógicas el/la educador/a mantiene una responsabilidad (no es un igual total, por experiencia y guía). Podemos decir que la pedagogía abarca desde relaciones fuertemente directivas (magistrocéntricas) hasta relaciones cooperativas, pero el imaginario típico es el del/la maestro/a dirigiendo a un grupo.

- **Enfoque andragógico:** Propone una relación más horizontal y recíproca entre facilitador/a (antes llamado profesor/a) y participante adulto. La premisa es que el/la adulto/a, al tener bagaje de experiencias, también es “co-educador/a” en cierto sentido. Knowles afirmaba que el/la educador/a de adultos asume más bien el papel de mediador/a, consultor/a o guía. En la práctica, esto se traduce en dinámicas donde el facilitador/a consulta las expectativas de los/as participantes, construye junto con ellos los objetivos de aprendizaje y reconoce que “todos los involucrados en procesos formativos son aprendices permanentes” (Henríquez, 2019:26). El respeto a la autonomía del/la adulto/a implica que las fronteras entre educador/a y educando se difuminan, ambos aprenden, ambos pueden enseñar algo. Esta relación bidireccional se concreta en técnicas como la discusión grupal, los estudios de caso traídos por los/as estudiantes, la mentoría más que la clase magistral, entre otras. En suma, la autoridad se descentra, el/la educador/a sigue siendo responsable de crear un ambiente propicio, pero ya no es el/la “dueño/a” absoluto del conocimiento.

- **Enfoque heutagógico:** Lleva la horizontalidad al extremo, planteando una relación facilitador/a-estudiante basada casi en la independencia. Si en andragogía el/la educador/a es guía, en heutagogía ideal el/la educador/a puede ser visto más como un “colega experimentado/a” o incluso un recurso al que el/la estudiante acude cuando lo requiere. Hase y Kenyon sugieren que en entornos heutagógicos el/la estudiante puede elegir a sus mentores/as, consultar a expertos/as externos/as, aprender de pares y comunidades en línea, entre otros. El papel del formador/a cambia radicalmente, deja de ser el centro y pasa a un segundo plano. Dahiya (2021) lo expresa así, “en el mundo actual, donde la información está disponible a un clic, el formador ya no es el único poseedor del conocimiento especializado” (párr. 2). Ahora bien, cabe preguntar, ¿es deseable o realista eliminar por completo la asimetría educador/a-estudiante?, mi postura es que incluso en entornos muy autodirigidos, la figura de facilitador/a o la estructura institucional proveen un andamiaje, por lo que la relación es diferente pero no inexistente.

2. Rol del/la estudiante (grado de autonomía y responsabilidad)

- **En pedagogía (clásica):** El/la estudiante suele tener un rol receptivo y dependiente. Se espera de él/la prin-

principalmente obediencia a instrucciones, atención y memorización/comprensión de los contenidos presentados. La iniciativa de/la estudiante está limitada, el currículo y las actividades las define el/la docente o la institución. Si bien hay pedagogías activas que otorgan mayor rol al/la estudiante (como Montessori, donde el/la niño/a escoge entre ciertas actividades, o proyectos escolares donde participan en decisiones), estructuralmente en la educación básica y media tradicional el/la estudiante es un ejecutante de tareas diseñadas por otros/as. Esto tiene lógica desde la perspectiva de que los/as niños, niñas/adolescentes están en formación y necesitan orientación.

- **En andragogía:** El/la estudiante adulto/a asume mayor autonomía y responsabilidad, se considera al/la adulto/a “responsable de su propio proceso de aprendizaje”, es decir, agente activo que decide qué quiere aprender, para qué lo necesita y cómo lo integrará a sus experiencias. Se fomenta que el/la adulto/a auto diagnostique sus necesidades formativas (por ejemplo, identificar qué competencias requiere mejorar en su trabajo o vida personal), fije metas de aprendizaje y busque los recursos pertinentes. Desde luego, el/la facilitador/a brinda apoyo en ese diagnóstico y planificación, pero se procura que el/la estudiante tenga “como punto de partida sus intereses específicos y búsquedas vitales”. En el espacio de aprendizaje andragógico, esto se manifiesta en actividades centradas en el/la estudiante, discusión de problemas reales de los/as participantes, aprendizaje por proyectos aplicados, elección de temas de investigación según su relevancia personal, entre

otros. Cabe mencionar, que el/la adulto/a, idealmente, autorregula su aprendizaje, puede estudiar por su cuenta lecturas adicionales, traer dudas específicas, incluso evaluar su propio progreso en conjunto con el/la facilitador/a (autoevaluación y coevaluación). Este rol activo se alinea con la expectativa de que, fuera del espacio de aprendizaje, el/la adulto/a continúa aprendiendo en la vida diaria de manera autodirigida.

- **En heutagogía:** El/la estudiante es prácticamente totalmente autónomo/a y autodirigido/a, su rol es el/la de diseñador/a y gestor/a de su propio aprendizaje. Se espera que tenga habilidades metacognitivas desarrolladas, saber planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje, así como una fuerte motivación intrínseca. En la heutagogía pura, el/la estudiante *elige los objetivos*, por ejemplo, decide qué competencias o capacidades quiere desarrollar; *determina las fuentes*; *establece el ritmo y secuencia* (aprende cuando lo necesita) y se *autoevalúa* (con apoyo externo mínimo). Esto suena muy exigente y de hecho lo es, no todos los/as estudiantes logran moverse con soltura en este rol. Por ello, a veces la heutagogía se implementa gradualmente, comenzando con *pequeñas decisiones autónomas* y aumentando la independencia a medida que el/la estudiante gana confianza.

3. Diseño curricular y metodologías de enseñanza

- **Pedagogía:** Tradicionalmente se asocia con un currículo rígido, preestablecido por la institución o autoridades educativas, especialmente en educación básica y media. Los contenidos están organizados por asignaturas, grados y secuencias lógicas definidas externamente. El/la docente elabora planes de clase acordes al currículo oficial. Las metodologías pedagógicas clásicas incluyen la clase magistral, ejercicios prácticos uniformes para todos, evaluaciones estandarizadas (exámenes escritos, entre otros). La pedagogía convencional ha enfatizado la transmisión sistemática de conocimientos, por ejemplo, siguiendo un libro de texto capítulo a capítulo independientemente del interés del/la estudiante. Sin embargo, cabe señalar que no toda pedagogía es convencional; en pedagogías activas o críticas, el diseño curricular puede volverse más flexible y participativo. Aun así, comparado con andragogía y heutagogía, la pedagogía suele operar en contextos donde el currículo es centralizado (decidido sin la participación de los/as estudiantes) y las metodologías tienden a la homogeneización (todos los/as niños/as de una clase siguen el mismo ritmo y contenido). Esto es patente en sistemas educativos nacionales con estándares y pruebas de alto impacto (por ejemplo, preparación para exámenes finales o ingreso universitario guía la metodología hacia la cátedra y memorización, en detrimento de la individualización).

- **Andragogía:** Propone un currículo más flexible y contextualizado a las necesidades de los/as adultos/as. En entornos andragógicos, a menudo no se sigue un libro de texto único ni un programa inamovible, sino que el temario puede ajustarse de acuerdo con los/as participantes. También se usan métodos activos que difieren de la clase magistral, discusiones de grupo, resolución de problemas reales, talleres, simulaciones, estudio de casos, aprendizaje por proyectos vinculados al trabajo u otro ámbito de la vida del/la participante. La idea es que el aprendizaje esté orientado al desempeño y a problemas concretos, más que a contenidos abstractos o teóricos desconectados. Por tanto, el diseño curricular andragógico suele ser modular, abierto y negociado, por ello, que Knowles sugería incluso la elaboración de “contratos de aprendizaje” individuales en los que el/la participante acordaba con el/la facilitador/a qué aprendería y cómo lo evidenciaría.

- **Heutagogía:** Aquí el currículo deja de ser una secuencia fija y se convierte en un trayecto altamente personalizado y emergente. En un entorno heutagógico se podría decir que cada estudiante tiene su propio currículo, que puede ir ajustando continuamente. No se parte de un temario rígido; se parte de preguntas o problemas abiertos que el mismo estudiante define. Los/as defensores/as de la heutagogía hablan de crear un *ecosistema de aprendizaje* más que un currículo, un ambiente rico en información, herramientas digitales, redes de personas, donde el/la estudiante navega según sus objetivos. Las metodologías más afines a la heutagogía son el autoapren-

dizaje guiado por proyectos personales, el aprendizaje ubicuo apoyado en tecnología, la investigación autodirigida, y mucho aprendizaje informal.

4. Objetivos del aprendizaje y contenidos

- **Pedagogía:** Los objetivos suelen ser definidos externamente, a menudo centrados en la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades básicas consideradas necesarias para la socialización del individuo en la cultura. En educación básica, objetivos típicos son, alfabetización, nociones matemáticas, conocimientos de ciencia, historia, entre otras., además de formación en valores y socialización. En secundaria y superior, objetivos más especializados, pero igualmente estandarizados por disciplina. La selección de contenidos en pedagogía a menudo refleja un canon cultural (por ejemplo, leer ciertos autores clásicos, aprender ciertos hechos históricos, dominar ciertos procedimientos científicos). Esto ha sido criticado por los/as pedagogos/as críticos como Michael Apple o Henry Giroux, quienes argumentan que el currículo tradicional con sus objetivos responde a una ideología (por ejemplo, reproducir el statu quo, priorizar la cultura dominante).

- **Andragogía:** Los objetivos de aprendizaje en la educación de adultos/as tienden a ser más instrumentales y

específicos a las necesidades del/la estudiante. Knowles et al. (1998), enfatizaba “la necesidad de saber por qué se aprende algo” (p.64), el/la adulto/a necesita ver utilidad inmediata, de lo contrario difícilmente se involucrará. Por ello, los objetivos suelen estar relacionados con la resolución de problemas concretos (ejemplo: aprender a gestionar conflictos en mi trabajo, mejorar el uso de hojas de cálculo para mis finanzas personales, obtener un certificado para ascenso laboral). Muchas veces, el objetivo último proviene del/la propio/a estudiante (sus metas de vida o carrera) y el proceso formativo se alinea para ayudarle a lograrlos.

- **Heutagogía:** Aquí los objetivos son completamente personalizados, de hecho, en la heutagogía a menudo se habla de metas de aprendizaje flexibles y en evolución, el propio proceso puede hacer que el/la estudiante redefina sus objetivos sobre la marcha (dado que al explorar descubre cosas nuevas que le interesan o que necesita). Un principio clave es “aprender a aprender”; por ende, un objetivo omnipresente es que el/la estudiante desarrolle su *capacidad de aprendizaje autodirigido* más que solo contenidos específicos. Los objetivos pueden ser planteados en términos muy amplios, del tipo, “desarrollar capacidad X” o “explorar el campo Y y encontrar un nicho de interés”. La heutagogía enfatiza mucho las capacidades y competencias transversales, autoeficacia, pensamiento crítico, creatividad, colaboración, manejo de información, entre otros, por encima de objetivos de contenido fijo.

Habiendo comparado estos enfoques en distintos ejes, vemos que no hay fronteras absolutas; quienes nos dedicamos a la pedagogía crítica incorporamos prácticas de diálogo típicas de educación de adultos/as incluso con adolescentes. Esta intersección sugiere que quizás estemos hablando más de un continuo educativo adaptativo que de categorías rígidas. Lo que nos lleva al siguiente punto, la crítica sobre si vale la pena o no fragmentar la pedagogía en múltiples “-gogías”.

Debates críticos sobre la fragmentación de la pedagogía

Uno de los ejes centrales de este texto es la crítica a la proliferación de términos como andragogía y heutagogía como campos separados de la pedagogía. Varios educadores/as argumentan que hablar de “andragogía” o “heutagogía” por separado puede ser útil para resaltar matices, pero no debe hacerse a costa de debilitar la unidad teórica de la pedagogía. A continuación, se exploran los argumentos críticos principales de las voces de las/os informantes claves, incluyendo la nuestra:

Lo primero es que la pedagogía como ciencia unificada de la educación de todos/as, es decir que la fragmentación de la “pedagogía” en su acepción moderna abarca el estudio de la educación en general, sin restricción de edad. Históricamente,

si bien su raíz etimológica es infantil, el campo pedagógico se ha extendido a la educación a lo largo de la vida. Por ejemplo, las facultades de pedagogía en las universidades forman profesionales capaces de diseñar, implementar y evaluar procesos educativos en distintos contextos y niveles. Desde esta óptica, no habría necesidad epistemológica de un nombre distinto para la educación de adultos, bastaría con hablar de pedagogía de adultos.

De hecho, muchos países de habla hispana tradicionalmente no usaban el término “andragogía”; hablaban de educación de adultos dentro del paraguas pedagógico, señalan también que los principios de la andragogía no son ajenos a la pedagogía, son simplemente buenas prácticas educativas adaptadas al contexto adulto/a, lo cual un pedagogo/a integral debería manejar. Un paralelo histórico se cita a veces, en el siglo XIX se hablaba de “paidología” como ciencia de la infancia separada, y eso finalmente se integró en pedagogía/psicología evolutiva sin quedar como disciplina independiente. Quizá la andragogía corra igual suerte, verse como parte de la pedagogía social o de la teoría curricular para adultos/as, en lugar de un campo aislado.

Lo segundo, el riesgo de modas conceptuales sin sustento fuerte; algunos críticos/as ven términos como “heutagogía” con suspicacia, considerándolos neologismos que a veces ganan popularidad más por moda que por contenido verdaderamente innovador. En resonancia Blaschke (2012), plantea:

a menudo se mira a la heutagogía con suspicacia y escepticismo dentro de los círculos institucionales, donde muchos críticos la consideran un simple neologismo de moda, un término redundante que no aporta nada sustancialmente nuevo que no haya sido ya cubierto y debatido a profundidad por las teorías clásicas del aprendizaje autorregulado o la andragogía. (p.58)

Entonces, nos planteamos la siguiente interrogante: ¿Qué aporta la heutagogía que no estuviera ya en, digamos, el constructivismo, el autoaprendizaje, la teoría de autodirección de Tough, o incluso en la educación libertaria? Si la respuesta es “no mucho, solo renombrar con otro énfasis”, entonces proliferar términos podría generar confusión. Quienes abogan por cuidar la epistemología educativa advierten que cada nuevo término debe sustentarse en investigación rigurosa y aportar un marco conceptual diferenciado, de lo contrario entorpece más de lo que ayuda.

La tercera, la antropogogía o visión integradora, algunos teóricos/as han propuesto justamente un término integrador para enfatizar la unidad del fenómeno educativo en las diferentes edades. Por ejemplo, el colombiano Barros Lizcano (2016) sugiere:

la Antropogogía debe ser considerada la verdadera ciencia general de la educación del ser humano en todas sus etapas

evolutivas, puesto que abarca de forma holística e integradora el hecho educativo desde el nacimiento hasta la senectud, superando las parcelaciones tradicionales que limitan el aprendizaje a periodos fijos de la existencia. (párr. 2)

En su esquema, la pedagogía sería la rama que se ocupa de la niñez, la “hebegogía” de los/as adolescentes (hebe, juventud), la “andragogía” de los/as adultos/as (él la llama “andraginecogogía” incluyendo género) y la “gerontogogía” de la tercera edad; todas bajo el paraguas antropogógico. Más allá de este afán clasificatorio (que puede parecer excesivo), la idea central es válida, existe un tronco común de conocimiento educativo que luego tiene ramas especializadas según etapas de desarrollo. La pedagogía tradicional ya contemplaba cierta especialización, por ejemplo, pedagogía preescolar vs. pedagogía de secundaria, que difieren en métodos, pero comparten fundamentos generales (teorías de aprendizaje, filosofía educativa, entre otras).

En ese sentido, la andragogía podría concebirse simplemente como *una especialización de la pedagogía*, así como hay pedagogía hospitalaria, pedagogía social, entre otras, en lugar de una entidad separada. Lo mismo con heutagogía, podría verse como una metodología pedagógica específica (aprendizaje autodirigido), no una “-gogía” aislada. Un argumento frecuente es que dividir demasiado puede debilitar el campo, si cada grupo trabaja por su lado (pedagogos/as por un lado,

andragogos/as por otro), se pierde diálogo y se duplican esfuerzos conceptuales.

Consideramos como cuarta, la integración de miradas sin perder consistencia teórica, la pregunta clave es *¿puede la pedagogía integrar las demás miradas sin perder su consistencia?*, quienes mantenemos una postura crítica a la fragmentación decimos que sí, siempre y cuando la pedagogía se entienda dinámicamente. La pedagogía no debería ser sinónimo de “educación de niños/as” únicamente, sino abarcar un modelo holístico de educación. Para ello, se propone conceptualizar la pedagogía como un continuo de estrategias que van desde lo más guiado (útil al inicio del aprendizaje de cualquier persona o tema) hasta lo más autodirigido (útil cuando el/la estudiante que ya domina aprender por sí mismo/a). En este continuo, la andragogía y heutagogía se ubicarían hacia el extremo de autodirección, pero *dentro* de la pedagogía, esta integración se ve respaldada, por ejemplo, por el hecho de que muchas teorías educacionales han sido probadas tanto en niños/as como en adultos/as. El constructivismo de Piaget se formuló con niños/as pero luego Ausubel lo extendió a aprendizaje de adultos/as; la teoría sociocultural de Vygotsky aplica a cualquier etapa donde haya un mediador/a más experto/a; los hallazgos de las neurociencias sobre memoria, motivación, entre otros, son válidos a todas las edades con diferencias graduales. No hay una ruptura epistemológica al pasar de 17 a 18 años que justifique cambiar de ciencia, sí hay cambios en las condiciones de aprendizaje (biográficas, contextuales), pero que una pedagogía robusta podría contemplar.

Nuestra quinta postura, está en la influencia de contextos e intereses en la fragmentación, una mirada crítica también analizaría por qué emergieron términos como andragogía/heutagogía en ciertos momentos. La andragogía de Knowles en los 70 surge en un contexto estadounidense de explosión de la educación de adultos/as (veteranos, programas comunitarios, entre otros) y pudo también tener un matiz comercial, posicionar la idea de que la formación de adultos/as requería expertos/as específicos, manuales, entre otros, en parte creando un nicho profesional. De hecho, Knowles vendió la idea con gran éxito en training corporativo, esto no es malo per se, pero es revelador de que a veces los conceptos se impulsan por tendencias socioeconómicas más que por una real novedad científica. La heutagogía aparece nombrada en 2000, plena era de internet, cuando efectivamente se necesitaba recalcar el aprendizaje autónomo en la nueva información. ¿Pero es heutagogía una teoría sólida o un término útil para conferencias de innovación educativa? Algunos adoptantes lo usan genuinamente para orientar diseños instruccionales flexibles, mientras otros quizá lo mencionan como buzzword sin cambiar mucho sus prácticas.

La crítica poscolonial también interroga, *¿Son estos conceptos universales o reflejan visiones occidentales particulares?* “Andragogía” vino de Europa/EE. UU., y la palabra como tal no se usa en muchas regiones; los pueblos originarios, por ejemplo, nunca segmentaron la educación por edades de esa for-

ma estricta, en muchas culturas indígenas, niños/as, jóvenes y adultos/as aprenden juntos en comunidad, y la enseñanza se adapta fluidamente al rol de cada uno/a (observando, haciendo, aconsejando). Esto sugiere que nuestras categorías pueden ser un artefacto cultural específico.

En síntesis, la crítica principal es que no se debe fragmentar la pedagogía en “modas” sin una base teórica sólida, y que la pedagogía puede (y debe) evolucionar integrando los aportes de andragogía y heutagogía en un marco común. Un/a pedagogo/a crítico podría decir: “No necesitamos una pedagogía vs. andragogía, necesitamos una pedagogía crítica de la vida entera, que considere al sujeto en contexto, sea niño, niña o adulto/a, como un ser sociohistórico que aprende con autonomía creciente”. En palabras de Walsh (2013), “la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación, y de construcción/creación de condiciones, de formas de pensar, ser, estar, saber y vivir distintas”. (p.29), no limitada al espacio de aprendizaje infantil. Además, Walsh (2013) agrega que “lo pedagógico no está pensado de manera instrumentalista ni limitado al espacio escolar; más bien, la pedagogía es parte intrínseca de las luchas de existencia y re-existencia en múltiples contextos” (p.29). Esta concepción amplia de lo pedagógico puede abarcar perfectamente el empoderamiento del/la adulto/a (andragogía) y el autodidactismo (heutagogía) sin renunciar a su nombre ni a su coherencia.

Finalmente, desde un punto de vista práctico, el riesgo de inventar demasiadas “gogías” es dispersar la formación de los/as educadores. En lugar de formar maestros/as con mentalidad flexible para adaptarse al aprendiz, se crearían silos (“yo soy pedagogo/a de primera infancia, yo soy andragogo/a corporativo, entre otros”) con menos comunicación entre sí. Un enfoque integrador no niega que haya especialidades, pero promueve un marco compartido donde todos/as comprendan principios generales de aprendizaje humano. En la sociedad actual, además, las líneas se difuminan, jóvenes que deben re-aprender como adultos/as, adultos/as que vuelven a ser principiantes en nuevas tecnologías casi como niños/as, entre otros. Un sistema educativo centrado realmente en el/la estudiante adaptaría su pedagogía continuamente a la persona y situación, más que etiquetar la situación con “-gogías” distintas.

Perspectivas decoloniales, ecosociales e interculturales

Cualquier discusión actual sobre educación sería incompleta sin considerar las perspectivas críticas que emergen desde los márgenes de la tradición occidental hegemónica y desde las urgencias planetarias. En particular, la visión decolonial, el enfoque ecosocial y la interculturalidad ofrecen lentes

valiosos para evaluar cómo pedagogía, andragogía y heutagogía abordan (o ignoran) cuestiones de poder, cultura, medio ambiente e identidad, por tanto, formó parte del debate en el segundo grupo focal y en el análisis los/as informantes claves en conjunto con nuestras voces, se expresó lo siguientes:

Pedagogías decoloniales: descentrando la mirada eurocéntrica

La perspectiva decolonial en educación, representada por autores como Catherine Walsh, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Boaventura de Sousa Santos, entre otros, cuestiona los legados coloniales en la producción de conocimiento y en las relaciones educativas. En términos de pedagogía, plantea la necesidad de “desobedecer” las lógicas coloniales que históricamente han privilegiado saberes occidentales, lenguas dominantes y visiones monoculturales, silenciando los saberes de pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos subalternos. Walsh (2013) habla de:

las pedagogías decoloniales como prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir; es decir, como pedagogías que, frente a la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, entretejen de manera indisociable lo pedagógico y lo político para agrietar la matriz eurocéntrica y abrir horizontes de existencia radicalmente distintos. (p.28)

Es decir, la pedagogía como prácticas insurgentes que entretejen lo pedagógico con lo político para generar re-existencias (formas de existir y educar fuera de la colonialidad).

Por tanto, ¿Cómo dialogan estos planteamientos con pedagogía/andragogía/heutagogía? En primer lugar, la pedagogía crítica latinoamericana ya incorporó desde Freire la conciencia de la opresión colonial (Freire se inspiró en Frantz Fanon, quien analizó la psicología colonizada). Freire situó su *Pedagogía del oprimido* en contextos de colonialismo interno en Brasil y Latinoamérica, enfocándose en que los oprimidos resignificaran su cultura y realidad. En línea con ello, Walsh (2013) sugiere que la pedagogía debe pensarse no instrumentalmente, sino “arraigada a las luchas sociales, ontológicas y epistémicas de liberación” (p.29). Esto implica pedagogías dialógicas donde los conocimientos subyugados (indígenas, populares) entren al diálogo educativo para desestabilizar las prácticas dominantes. Por ejemplo, en contextos indígenas de Abya Yala, una pedagogía decolonial integraría la cosmovisión y lengua propia, rompiendo con la estructura escolar colonial de imposición del castellano y del currículo occidental.

La andragogía, en América Latina estuvo a menudo vinculada a la educación popular decolonial. Rosa María Torres y otros/as pedagogos/as latinoamericanos/as recalcan la importancia de valorar la cultura del/la estudiante adulto/a, en alfabetización, por ejemplo, respetar sus saberes agrícolas, su calendario festivo, su memoria histórica, incorporándolos

al proceso educativo. Esto se opone a metodologías colonizantes que pretendían “civilizar” al/la adulto/a analfabeto/a imponiéndole contenidos ajenos. Una *andragogía decolonial* sería aquella que parte del conocimiento situado del/la adulto/a en su comunidad, y facilita una reflexión crítica sobre cómo la colonización ha afectado su vida (por ejemplo, campesinos/as analizando la pérdida de sus tierras en un proceso educativo, para desde ahí empoderarse). Un caso emblemático, los programas de educación intercultural bilingüe para adultos/as indígenas, donde se alfabetiza en la lengua materna primero y se abordan temas de derechos territoriales, salud ancestral, entre otros. Allí la separación entre pedagogía y andragogía se difumina porque el enfoque es más bien “educación comunitaria” con todos los miembros (niños/as, jóvenes, adultos/as) aprendiendo juntos/as aspectos relevantes para su lucha y sobrevivencia cultural.

En cuanto a la heutagogía, surge la pregunta, ¿puede el énfasis en el/la estudiante autodirigido ignorar las estructuras de poder que condicionan qué está disponible para aprender? Los decoloniales advertirían que la idea de la “autonomía estudiantil” puede ser muy liberal-individualista si no se considera que ese/a estudiante autodeterminado/a opera en un mundo donde el conocimiento en internet, por ejemplo, está predominantemente en inglés, producido desde cierta visión del mundo. Un/a estudiante indígena autodirigido/a quizás quiera aprender sobre su herbolaria tradicional, pero ¿qué encuentra en la red? Mayormente contenidos occidentales, salvo

que existan esfuerzos decoloniales de digitalizar y compartir saberes locales. Por eso, la perspectiva decolonial en la era digital aboga por democratizar y descolonizar el conocimiento abierto, iniciativas para que comunidades subalternas produzcan contenidos (Wikipedia en lenguas originarias, repositorios de saberes tradicionales, entre otros) y así un *autoaprendizaje* no sea simplemente consumir la hegemonía cognitiva global, sino también conectarse con otras epistemologías.

Además, un enfoque decolonial enfatizaría la colectivización del aprendizaje más que el individualismo. En muchas culturas originarias, se aprende en colectivo, mediante la observación e interacción comunitaria. La heutagogía muy centrada en “el individuo y sus recursos” podría chocar con visiones comunitarias. Habría que reconceptualizarla quizás como “autodeterminación colectiva del aprendizaje”, suena paradójico, pero podría significar comunidades que deciden juntas qué quieren aprender y cómo (por ejemplo, una aldea definiendo un proyecto educativo comunitario autodirigido). Esto entronca con prácticas de educación popular en colectivos sociales, sin un/a maestro/a tradicional, la comunidad define su plan de aprendizaje según sus necesidades de liberación, eso es a la vez andragógico (adultos/as decidiendo) y heutagógico (autodeterminación), pero sobre todo es pedagogía política en sentido freireano.

En resumen, la perspectiva decolonial cuestiona las agendas ocultas de cualquier enfoque educativo: ¿La pedagogía/andragogía que implementamos reproduce la colonialidad del saber/poder, o la desafía? Autores como Giroux (2016), señaló la existencia de “pedagogías de la represión” (p.57), en la forma de currículos oficiales que matan la imaginación y la crítica, por ejemplo, enseñando a los/as jóvenes solo a pasar exámenes estandarizados en lugar de entender su realidad. Una pedagogía decolonial crítica pone en el centro la pregunta por la justicia social y epistémica, no importa qué metodología (magistral, dialogal, autodirigida), lo crucial es a qué proyecto sirve. Como Giroux (2017) dice, “toda educación es una introducción al futuro, una lucha por establecer qué tipo de futuro queremos” (p.53).

Asimismo, la pedagogía neutral no existe; declararse neutral es encubrir al poder. Entonces, sea pedagogía, andragogía o heutagogía, cada enfoque debe examinarse, ¿está formando sujetos dóciles al orden existente o sujetos críticos capaces de transformar? La fragmentación de “-gogías” corre el riesgo de distraer de esta pregunta de fondo. La postura crítica integradora insistiría, lo importante es el para qué y desde dónde educamos, más que el cómo o a quién diferenciadamente. Una pedagogía amplia al servicio de la decolonización integraría múltiples métodos según convengan, sin fetichizar uno solo.

Perspectiva ecosocial: educar para la sostenibilidad de la vida

La crisis ecológica global ha dado lugar a lo que podríamos llamar una perspectiva ecosocial en educación. Esta perspectiva subraya que la educación debe colocar la vida (humana y no humana) en el centro, fomentar la conciencia de interdependencia entre sociedad y naturaleza, y formar para la transformación hacia sociedades sostenibles. La educación ecosocial se nutre de la educación ambiental tradicional, pero va más allá, incorporando justicia social y economía ecológica en la educación. Autores como Moacir Gadotti hablan de una “pedagogía de la Tierra” (inspirado en Freire) donde el planeta entero es sujeto de cuidado educativo.

Para Gadotti (2002):

La Ecopedagogía o la pedagogía de la Tierra no es una pedagogía más, al lado de otras pedagogías. Surge como una luz capaz de reacender en un futuro posible la esperanza de una vida digna para todos. Ella implica un cambio radical en los paradigmas actuales, exigiendo transitar de una cultura del consumo hacia una cultura de la sustentabilidad y el cuidado mutuo, donde la Tierra ya no sea vista como un objeto de explotación, sino como nuestra casa común. (p.80)

En términos de pedagogía/andragogía/heutagogía, la pregunta es cómo cada enfoque incorpora (o podría incorporar) la dimensión ecológica:

- **Pedagogía ecosocial:** Implicaría repensar el currículo formal para integrar la educación ambiental de manera transversal, como un eje de todas las materias (*enfoque holístico*). Por ejemplo, proyectos escolares de huertos urbanos, aprendizaje basado en proyectos de reforestación, incorporación de saberes tradicionales sobre la naturaleza (por ej. conocimiento indígena de plantas) en ciencias. Una pedagogía ecosocial también cuestiona el modelo antropocéntrico y competitivo inculcado a menudo en la escuela (por ejemplo, currículos centrados solo en el éxito económico individual, ignorando la huella ecológica). Desde la primaria, se trataría de criar generaciones con valores de solidaridad, sobriedad, respeto por la biodiversidad. Metodológicamente, se promueve sacar el aprendizaje al entorno (educación al aire libre), aprendizaje por servicio comunitario ambiental, entre otros. Esta pedagogía conecta con la perspectiva decolonial en el sentido de rescatar cosmovisiones que ven al ser humano en armonía con la naturaleza, en lugar de dominador. También entronca con la pedagogía crítica, el/la estudiante estudia biología, pero además comprende el por qué socioeconómico de la crisis (por ejemplo, discute el consumismo, la industria extractiva, entre otras).

- **Andragogía ecosocial:** En educación de adultos/as, las cuestiones ecosociales se abordan en movimientos de agroecología, permacultura, educación comunitaria para adaptación climática, entre otras. Aquí la andragogía es crucial porque muchos de los actores son campesinos/as, líderes comunitarios, ciudadanos/as preocupados/as que necesitan formarse y formarse mutuamente. Por ejemplo, programas de formación de agricultores/as en prácticas sostenibles funcionan mejor cuando son participativos, los/as agricultores/as adultos/as traen su experiencia (quizá ancestral) y la intercambian con nuevas técnicas, de forma horizontal (andragógica). En muchas comunidades, el conocimiento ambiental tradicional está en los/as mayores; invertir la típica pedagogía, aquí los/as adultos/as enseñan a los/as jóvenes en círculos intergeneracionales (lo que podríamos llamar “pedagogía invertida” desde la comunidad). Para la acción ecosocial, los/as adultos/as suelen estar en posición de agencia (son quienes pueden tomar decisiones en comunidades o gobiernos locales), por lo que una andragogía ecosocial los/as empodera con conocimientos científicos básicos, pero sobre todo con reflexión crítica sobre el impacto de sus prácticas y hábitos.

- **Heutagogía ecosocial:** El aumento de recursos educativos abiertos sobre medio ambiente permite que muchos individuos se autoeduquen en estos temas. Jóvenes y adultos/as motivados/as por la crisis climática están utilizando plataformas como Coursera, YouTube, foros, para aprender desde cómo hacer compost hasta modelado climático. Una heutago-

gía ecosocial ideal sería aquella en que los/as ciudadanos/as autodirigen su aprendizaje para volverse agentes de cambio ambiental. Por ejemplo, alguien que se propone “quiero que mi vecindario sea más sostenible” y aprende por su cuenta (y con su red) sobre huertos urbanos, organiza talleres, implementa y evalúa mejoras. Aquí la educación formal a veces va a la zaga y la gente no espera, autoaprende. Cabe destacar, que un desafío, es asegurarse de la calidad y veracidad de lo aprendido, porque en internet hay buena información, pero también negacionismo climático, pseudociencia, entre otros. Por eso, la alfabetización crítica (parte de pedagogía crítica) sigue siendo vital, aún en autoaprendizaje.

La perspectiva ecosocial añade también la idea de futuro, educar para un futuro viable. Aquí hay un puente con Harari y Tegmark, ambos han alertado que la humanidad enfrenta riesgos (AI descontrolada, crisis climática) y la educación debe preparar para escenarios inéditos. Harari (2018) enfatiza “que lo más importante es invertir en inteligencia emocional y equilibrio mental, porque los desafíos más difíciles serán psicológicos” (p. 292) y Tegmark (2017), expresa:

el verdadero peligro de la IA no es la maldad, sino la competencia. Una IA superinteligente será extremadamente buena cumpliendo sus objetivos, y si esos objetivos no están alineados con los nuestros, estamos en problemas. Por lo tanto, el objetivo de la investigación en IA no debe ser crear

una inteligencia sin control, sino una inteligencia beneficiosa, orientada a potenciar las capacidades humanas bajo un estricto control social. (p.13)

Todo esto implica pedagogía/ andragogía que incorpore prospectiva, enseñar a pensar en futuros posibles, no solo en el pasado y presente. Una pedagogía ecosocial y anticipatoria enseñaría a niños/as y adultos/as a imaginar y construir futuros sostenibles, a desarrollar lo que algunos llaman “competencias para la sustentabilidad”, pensamiento sistémico, manejo de incertidumbre, colaboración, empatía planetaria.

Interculturalidad: educar en la diversidad

Ahora bien, la perspectiva intercultural se refiere a la integración de la diversidad cultural y lingüística en la educación, promoviendo el diálogo y el respeto mutuo entre culturas. En América Latina, la educación intercultural bilingüe (EIB) ha sido un campo importante, sobre todo por la presencia de numerosos pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes con identidades culturales propias. La interculturalidad crítica según Walsh (2009):

no es un hecho ni un producto, sino un proceso continuo de negociación y construcción... Tampoco es un asunto meramente de 'folklore en la escuela' o de simple inclusión de la diversidad cultural a las estructuras existentes. Es un proyecto político, social, ético y epistémico de descolonización, transformación y creación que busca interpelar la matriz colonial de poder y dar un estatus equitativo a los saberes, lenguas e identidades tradicionalmente subalternizadas. (p.4)

La autora nos plantea una interculturalidad que rompe la lógica neocolonial, fuera de la estructura dominante, pero no está exenta de tensiones dentro de la investigación educativa contemporánea. Diversos análisis advierten sobre el riesgo de reducir la interculturalidad crítica a una abstracción discursiva o a una utopía teórica de difícil viabilidad en las aulas. Por lo tanto, el verdadero desafío de la apropiación de Walsh radica en evitar un esencialismo romántico, traduciendo la deconstrucción epistémica en prácticas pedagógicas concretas que impliquen al/la estudiante de herramientas tanto comunitarias como globales para navegar la complejidad del mercado actual.

Para consolidar las diversas miradas, se generó la interrogante siguiente a los/las informantes claves, ¿Cómo se relaciona con nuestros enfoques?, se presenta un análisis de las voces:

- **En pedagogía, la interculturalidad plantea desafíos claros:** ¿El currículo refleja la multiculturalidad del país o impone una historia/historia y perspectiva única? Por ejemplo, sistemas educativos que han incluido lenguas indígenas en la enseñanza primaria (casos de Perú, Bolivia, Guatemala, México con sus programas de EIB) han debido adaptar la pedagogía, materiales bilingües, maestros/as locales formados/as, métodos que parten de la vida comunitaria. La pedagogía intercultural promueve metodologías dialógicas porque el/la maestro/a (muchas veces no indígena) tiene que aprender también de la comunidad para contextualizar la enseñanza. Esto es muy Freireano, maestro/a y estudiantes de culturas distintas aprendiendo mutuamente. También conlleva desarrollo de currículos propios en algunos casos, en Bolivia y Ecuador, tras cambios constitucionales, se impulsaron currículos plurinacionales, incluyendo contenidos de cosmovisiones indígenas (p.ej., principio del Buen Vivir, medicina tradicional). En la práctica, implementarlo no ha sido fácil, requiere construir consenso entre saberes distintos y a veces lidiar con tensiones (por ejemplo, enseñar ciencia occidental y al lado la cosmología indígena sin que una invalide la otra). Pedagógicamente, esto demanda creatividad y apertura, por ello, la pedagogía crítica intercultural señala que el fin último es romper la jerarquía de que la cultura dominante enseña y la subalterna aprende, para pasar a una educación horizontal entre culturas.
- **En andragogía, la interculturalidad es igualmente crucial,** por ejemplo, en programas de formación para adul-

tos/as indígenas o migrantes. Un/a formador/a de adultos/as debe ser consciente de las diferencias culturales en estilos de aprendizaje, en expectativas hacia la figura del/la profesor/a, en comunicación. Un caso: en ciertas culturas indígenas de México, la tradición es no mirar a los ojos a la autoridad como muestra de respeto; un facilitador/a externo/a podría malinterpretar eso sin competencia intercultural. O el uso del silencio y la oralidad frente a la lectura-escritura, muchos adultos/as de culturas orales aprenden mejor con conversación y observación que con manuales escritos, por lo que la andragogía intercultural adaptará la metodología (más demostraciones prácticas, más aprendizaje colectivo).

- **En heutagogía, la interculturalidad juega un rol** en tanto el/la estudiante autodirigido/a ideal podría aprovechar la diversidad cultural de la red global. Un peligro importante, es si la mayoría de los recursos educativos abiertos vienen de culturas dominantes (inglés, perspectiva eurocéntrica), un/a estudiante autodirigido/a de cultura minoritaria puede verse inmerso en contenidos que no dialogan con su identidad. Por eso hay esfuerzos de interculturalidad digital, creación de MOOCs interculturales, por ejemplo, la UNESCO ha apoyado plataformas donde cursos en línea incorporan visiones de distintos continentes, la idea es que el autoaprendizaje en línea no sea monótono culturalmente. Asimismo, la heutagogía podría facilitar la preservación cultural, miembros de comunidades pueden autónomamente aprender a grabar videos, a escribir blogs, para difundir su cultura a otros/as y entre sus jóvenes,

empoderando la transmisión cultural sin depender del sistema educativo formal (que a veces ha sido agente de asimilación).

En todas estas perspectivas (decolonial, ecosocial, intercultural) subyace una premisa: la educación es inseparable de la ética y la política. Aprender es formar un cierto tipo de ser humano en relación con los demás y con el planeta. McLaren (2001), por ejemplo, ha insistido en que la pedagogía crítica debe crear una “la concientización con la acción transformadora y la praxis colectiva, superando la mera reflexión intelectual.” (p.144) y para Apple (1993):

El conocimiento oficial no es un reflejo neutral de verdades universales, sino el resultado de luchas, tensiones y compromisos entre clases, razas, géneros y grupos religiosos identificables. Lo que cuenta como conocimiento legítimo en la escuela es siempre un producto de la política cultural y de las relaciones de poder que determinan de quién es la cultura que se enseña y de quién es la que se margina. (p.44)

Aplicado a nuestro tema, podríamos decir, no importa cuán autónomo sea un aprendizaje (heutagógico) o cuán centrado en el/la adulto/a (andragógico), si los contenidos siguen siendo eurocéntricos, si ignoran la crisis ecológica, si invisibilizan culturas, entonces reproducirán problemas. Por el contrario, una pedagogía integradora crítica se vale de la partici-

pación activa (sea de niños/as o adultos/as) para que ellos/as mismos cuestionen y reconstruyan el conocimiento de forma situada. Cabe resaltar, que Walsh (2005) acuñó:

interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia colonial que este ha engendrado. No busca simplemente el diálogo o la tolerancia, sino visibilizar, cuestionar y transformar las asimetrías de poder y las desigualdades estructurales que cruzan a nuestras sociedades y que también se reproducen en la educación. (p. 11)

Así, desde estas miradas ampliamos la crítica inicial, fragmentar la pedagogía en conceptos sin un proyecto epistémico-político claro puede hacer perder de vista la necesidad de transformación social y ecológica. Una pedagogía fuerte, que abarque la educación de todas las edades, debe incorporar la diversidad cultural, la equidad social y la sostenibilidad como ejes transversales. Freire decía “educación como práctica de la libertad”; hoy diríamos educación como práctica de la liberación y regeneración (social y ambiental).

Impacto de la inteligencia artificial en la pedagogía actual

Llegamos a un componente de gran actualidad, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la educación, las herramientas de IA, en especial la inteligencia artificial generativa (como ChatGPT, modelos de aprendizaje automático, tutores/as inteligentes, entre otros), están transformando rápidamente cómo accedemos al conocimiento y cómo enseñamos/aprendemos. Esto impacta directamente en los debates pedagogía-andragogía-heutagogía, porque altera el rol del/la docente, del/la estudiante y el proceso en sí.

Por tanto, reflexionamos sobre algunos aspectos clave del impacto de la IA, como:

El acceso instantáneo a información y “desplazamiento” del rol transmisor/a del docente, con IA capaces de responder preguntas complejas en segundos, el/la profesor/a deja de ser la fuente primaria de datos. Como señalaba Dahiya (2021), “en el mundo actual, la información está disponible con un clic; el formador ya no es el único poseedor de conocimientos” (párr. 2). Esto refuerza la necesidad de los enfoques centrados en el/la estudiante, si la información está ahí, lo importante es enseñar a usarla críticamente (pedagogía), a buscarla autónomamente (andragogía) y a aprender de forma autodirigida (heutagogía).

Para Fernández Enguita (2025), “no nos podemos empeñar en hacer de la escuela un santuario que proteja a los alumnos: aquí no entra la tecnología...” (párr. 6), es decir, prohibiéndola, más bien debemos enseñarles a vivir con ella y aprovecharla. Esto implica un cambio pedagógico profundo, las tareas memorísticas o rutinarias pierden sentido si una IA las resuelve al instante; la educación debe enfocarse en aquello que las máquinas no reemplazan fácilmente, pensamiento crítico, creatividad, ética, trabajo en equipo, manejo de emociones, entre otros. Es decir, una pedagogía más humanista y crítica, Fernández Enguita sugiere que la IA en el espacio de aprendizaje es bien usada puede “recuperar la posibilidad de diálogo”, aliviando al/la docente de tanta corrección y transmisión, para dedicar más tiempo a interactuar con estudiantes.

En cuanto a andragogía, en formación profesional la IA facilita el microaprendizaje personalizado, un/a empleado/a puede preguntarle a un asistente inteligente cómo hacer cierta tarea en el momento justo. Esto radicaliza la idea andragógica de aprendizaje autodirigido, la IA se convierte en un “mentor/a omnipresente”. Pero cuidado, ese mentor/a puede no tener contexto o puede traer sesgos; se requiere capacidad crítica para filtrar sus respuestas.

En heutagogía, la IA es casi una aliada natural, un entorno de autoaprendizaje con IA puede adaptarse al estilo del/la estudiante, proveerle retos adecuados a su nivel, retroalimentar al instante. Por ejemplo, existen apps que mediante IA

enseñan idiomas conversando con el/la estudiante, detectando sus errores recurrentes y ajustando ejercicios, un aprendizaje autodirigido pero asistido.

Por otro lado, la personalización masiva de la educación, la IA promete permitir por fin la educación verdaderamente individualizada en escala. Algo que un solo maestro/a con 30 estudiantes difícilmente logra, un/a tutor/a inteligente podría, cada estudiante con su ruta personalizada según sus fortalezas y debilidades, detectadas por algoritmos. Esto lleva al escenario anhelado por la heutagogía, currículos personalizados para todos/as.

Sin embargo, plantea interrogantes pedagógicas y éticas: ¿Qué pasa con el aprendizaje social si cada uno va por su camino? ¿Quién controla los algoritmos, podrían estar reforzando ciertas perspectivas culturales (neocolonialismo digital) o comerciales (solo enseñar lo que conviene a la industria)?. Además, ¿qué sucede con la privacidad de los datos de los/as estudiantes? La personalización requiere recopilar datos del/la estudiante, lo que puede vulnerar su intimidad o usarse con fines de vigilancia (ejemplo: sistemas que monitorean atención por webcam).

Críticos como Selwyn (2024):

La tecnología digital en la educación nunca es una herramienta neutral y libre de valores; está intrínsecamente ligada a cuestiones de poder, intereses comerciales y control.

Por lo tanto, cualquier compromiso educativo con la IA debe abordarse con un ojo sumamente vigilante. La IA puede ser una herramienta de apoyo, pero es la pedagogía crítica – no el algoritmo – la que debe continuar marcando el propósito final y la dirección de la enseñanza y el aprendizaje. (p.6)

Entonces, una IA puede ser usada para seguir inculcando conformismo (imaginemos un tutor/a que censure temas polémicos) o para potenciar pensamiento crítico (un tutor/a que haga contra-preguntas al estudiante), todo depende de los valores programados.

Por otro lado, hoy existen nuevas alfabetizaciones y redefinición de competencias, con IA generando textos, imágenes, programando código, entre otros, rápidamente algunas habilidades tradicionales pueden volverse menos relevantes. Por ejemplo, si ChatGPT puede escribir ensayos básicos, ¿tiene sentido enseñar a escribir con la misma insistencia? La respuesta probablemente es sí, pero diferente, enseñar a escribir ahora incluirá enseñar a co-escribir con la IA, a revisar y corregir lo que produce, a incluirle la voz personal. Aparece la noción de “alfabetización en IA”, entender cómo funcionan estos sistemas, sus sesgos, qué pueden y no pueden hacer. Educadores como Cornella (2019) señalan “en un mundo de máquinas inteligentes, la prioridad absoluta de la escuela debe consistir en ayudarte a descubrir para qué estás especialmente dotado – tu talento natural– y potenciar de forma radical todas aquellas

características que nos hacen propiamente humanos.” (párr. 4). Asimismo, Cornella dice: “no tiene sentido entrenar a los jóvenes para tareas que pueden hacer las máquinas... la educación tiene el reto de descubrir el talento de cada persona y animarla a desplegar sus capacidades” (párr. 4). Es un argumento alineado con Harari, cultivar mentes flexibles, creativas, capaces de cambio. Esto nos lleva a un punto fundamental, la IA fuerza a la pedagogía (y a la andragogía) a salir de una zona de confort basada en contenidos estandarizados, y moverse hacia competencias meta. Se suele hablar de las “4C” del siglo XXI, creatividad, pensamiento crítico, colaboración, comunicación. A estas, algunos/as suman “compasión” o “conciencia”. Quizá la educación futura deba enfatizar aquello que nos hace humanos y complementarios a la IA, empatía, ética, imaginación moral, capacidad de resolver problemas nuevos con sentido común contextual. Ninguna IA (por ahora) entiende contextos complejos como un humano, por ello, la pedagogía no pierde relevancia, al contrario, necesitamos una pedagogía de la IA que ayude a las personas a desarrollar juicio.

Ahora bien, la inteligencia artificial ha impactado el rol docente, con IA asumiendo tareas rutinarias (corrección automática de ejercicios, por ejemplo), el/la docente puede liberarse para tareas de mayor valor, mentoría personalizada, atender las emociones, trabajar en proyectos con estudiantes, entre otros, pero para eso, debe reinventar su rol. En ese sentido, Fernández Enguita (2025) sugiere “el profesor deja de ser la fuente del conocimiento para convertirse en el diseñador de

las situaciones de aprendizaje, en un guía, un mentor, o si se quiere, un coach que acompaña y orienta al alumno en el caos de la información.” (párr. 4). La formación docente, por tanto, necesita actualizarse, los/as maestros/as deben ser formados/as en el uso pedagógico de IA, en ética de la tecnología, en diseño de experiencias de aprendizaje más que en exposición de contenido. Un riesgo es que algunos docentes se resistan y la brecha digital aumente, profesores/as que integran IA vs. Los/as que la ignoran o prohíben, esto generaría desigualdad educativa.

En particular, en los sistemas educativos latinoamericanos, concretamente, la llegada de IA es desigual, países con más recursos como Brasil están experimentando con analítica de datos educativos e IA para reducir deserción; países con menos infraestructura aún lidian con brechas básicas de tecnología (computadoras, conectividad). La pandemia de COVID-19 aceleró la digitalización, pero también evidenció grandes desigualdades y ahora, con IA generativa disponible incluso vía celulares, podría haber cierta “democratización” (pues ChatGPT se puede usar con un smartphone corriente). Sin embargo, la brecha de uso efectivo persiste, no es lo mismo estudiantes con acompañamiento pedagógico para usar IA críticamente, que otros usándola sin orientación (riesgo de copiar respuestas sin entender, plagio, entre otros).

En el orden de idea de nuestras narrativas implicadoras, la relación con pedagogía/andragogía/heutagogía con la

IA, podríamos decir que la IA empuja al sistema educativo hacia el extremo heutagógico, nos guste o no, porque brinda las herramientas para la autodeterminación del aprendizaje, pero sin pedagogía crítica, esa autodeterminación podría ser ilusoria, los algoritmos podrían estar marcando la ruta (por ejemplo, un algoritmo de recomendación de videos puede llevar a desinformación si prioriza sensacionalismo). Por tanto, hace falta más que nunca la guía ética y crítica de la pedagogía, un equilibrio sería, pedagogía (conducida por educadores humanos) que enseñe a aprovechar la IA para potenciar la andragogía y heutagogía de los aprendices. Es decir, formar a los/as estudiantes para que se vuelvan aprendices autónomos eficaces en la era digital (andragógicos/heutagógicos), pero con conciencia crítica (pedagógica).

A manera de cierre, la IA es un catalizador que obliga a reexaminar qué entendemos por enseñar y aprender, sus efectos pueden reforzar la necesidad de la pedagogía (como reflexión sobre fines, contenidos pertinentes, equidad), a la vez que proporciona medios para implementar ideales de andragogía/heutagogía (personalización, autonomía) a gran escala. Es una gran oportunidad de transformar la educación para mejor, si se hace con un norte humanista y crítico; o un riesgo de profundizar brechas y superficialidad, si se deja al vaivén del mercado. Por ende, la discusión pedagógica actual se está enriqueciendo con temas que van desde cómo evaluar originalidad en la era de IA hasta qué enseñar cuando la información está en todas partes. Como educadores, la tarea es, en pala-

bras de Giroux (2017), “no puede reducirse a una mera cuestión técnica o metodológica ... plantea cuestiones mucho más fundamentales ... vinculando siempre lo que ocurre en el aula con la pregunta ética sobre qué tipo de futuro queremos para la sociedad.” (p.53), y debemos reflexionar en cómo la IA entra en esa ecuación.

Ahora bien, a lo largo de este extenso recorrido crítico, hemos examinado los debates actuales entre pedagogía, andragogía y heutagogía, sus fundamentos epistemológicos, sus aplicaciones en distintos niveles educativos, las críticas a la fragmentación del concepto de pedagogía, y la incorporación de perspectivas decoloniales, ecosociales e interculturales, así como el impacto de la inteligencia artificial y ejemplos contemporáneos. A modo de cierre, podemos sintetizar las ideas centrales y extraer algunas recomendaciones o reflexiones finales:

- **La unidad en la diversidad:** La educación abarca una diversidad de contextos y personas, desde un/a niño/a de preescolar hasta un/a adulto/a mayor aprendiendo algo nuevo, lo cual requiere enfoques didácticos diferenciados. Sin embargo, detrás de esa diversidad, hay principios pedagógicos comunes, el ser humano, en cualquier edad, aprende mejor cuando está motivado, cuando puede conectar lo aprendido con su experiencia, cuando participa activamente en el proceso y cuando siente apoyo emocional y cultural. La pedagogía, entendida en sentido amplio, puede y debe integrar esos principios adaptándolos a cada situación, en lugar de compartimen-

talizarse excesivamente. Pedagogía, andragogía y heutagogía no son conceptos incompatibles, son puntos en un continuo de énfasis que un/a educador/a integral debe manejar. Un buen sistema educativo formará docentes capaces de moverse en ese continuo, sabiendo cuándo proveer guía estructurada (más pedagogía), cuándo ceder espacio a la autodirección (más andragogía/heutagogía) y cómo combinarlo dentro de un marco coherente.

- **Epistemología firme vs. modas pasajeras:** Se evidenció la importancia de construir sobre bases teóricas y evidencias sólidas, la tentación de soluciones mágicas en educación es grande, pero la realidad es compleja, fragmentar la pedagogía en modas conceptuales sin sustento epistemológico es perjudicial. En su lugar, se debe fomentar la investigación rigurosa que evalúe qué funciona y por qué, tanto en niños/as como en adultos/as, y aplicar esos hallazgos con sentido común y sensibilidad al contexto. Las nuevas ideas (como heutagogía) son bienvenidas en la medida que aporten valor y estén respaldadas por la práctica y la investigación, pero no deben convertirse en eslóganes vacíos. En palabras de Giroux (2019), “esto una «estupidez pedagógica», ya que centrarse exclusivamente en los métodos ignora la cuestión fundamental de la educación. La educación, en última instancia, trata realmente de la producción de agencia.” (párr. 2); por tanto, la conversación educativa siempre debe retornar al para qué educamos, y evaluar las novedades a la luz de ese fin.

- **La pedagogía puede (y debe) absorber las demás miradas** sin perder su consistencia teórica, la argumentación presentada sostiene que no hay necesidad de “jubilar” el término pedagogía ni de verlo como algo viejo que deba ser reemplazado. Al contrario, la pedagogía es un campo vivo que ha evolucionado incorporando dimensiones psicológicas, sociales, políticas y ahora tecnológicas. Puede alojar perfectamente subdominios como educación de adultos/as o autoaprendizaje, del mismo modo que la medicina comprende pediatría, geriatría, entre otras, sin dejar de ser medicina. Eso sí, la pedagogía que logre esto tiene que ser una pedagogía crítica, reflexiva y en diálogo con otras disciplinas, no una pedagogía fosilizada, integrar sinérgicamente es más productivo que fracturar.

- **Centralidad de las perspectivas crítica, decolonial, ecosocial e intercultural**, un hilo conductor del texto fue que el contenido y la orientación valorativa de la educación importan tanto o más que las técnicas. Una pedagogía neutra o meramente instrumental puede terminar sirviendo al status quo y perpetuando inequidades. Por eso es fundamental impregnar la educación (sea infantil o de adultos/as) con una mirada de justicia social y ambiental, de respeto a la diversidad y de cuestionamiento al poder opresor. Esto significa rescatar autores críticos (Freire, Giroux, Walsh, entre otros) en la praxis cotidiana, fomentar diálogo sobre temas reales en clase, involucrar a estudiantes en mejoras comunitarias, reconocer y usar los diversos saberes culturales presentes, educar en y para los

derechos humanos, la democracia participativa y el cuidado del planeta. Solo así la educación cobrará un sentido transformador, evitando caer en meras modas metodológicas vacías.

- **El desafío de la IA y la tecnología**, hacia una nueva síntesis pedagógica, la revolución tecnológica actual obliga a repensar la pedagogía en muchos aspectos, pero también brinda herramientas antes inimaginables para personalizar y expandir el aprendizaje. La educación debe abrazar estos cambios sin ingenuidad, incorporar la IA de manera ética, equitativa y eficaz, guiada por principios pedagógicos. Se vislumbra un futuro donde, gracias a la IA, se pueda implementar fácilmente un aprendizaje adaptativo autodirigido (sueño de la heutagogía), pero dicho futuro solo será positivo si se sustenta en un proyecto educativo humanizador (rol insustituible de la pedagogía crítica). La recomendación es formar a los/as educadores/as y estudiantes en competencias digitales y de IA, e invertir en reducir la brecha digital, para que todos puedan beneficiarse. Asimismo, generar marcos regulatorios para proteger la privacidad, evitar sesgos discriminatorios en sistemas educativos algorítmicos, y asegurar que la tecnología sirva al desarrollo integral del/la estudiante. Si logramos esto, la tecnología puede amplificar lo mejor de nuestras prácticas (por ejemplo, liberando tiempo para más interacción humana de calidad) en lugar de sustituir la relación educativa.

En definitiva, la pedagogía no debe fragmentarse en “modas” vacías, pero sí abrirse a múltiples perspectivas y evoluciones. Más que discutir qué término usar, deberíamos centrar esfuerzos en qué prácticas implementar para formar personas libres, conscientes, solidarias y capaces. Como dijo Freire (2000), “La educación sola no cambia el mundo, pero tampoco sin ella el mundo cambia. La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, sino que el mundo es un objeto de transformación.” (p.108). Por eso, mantener la consistencia teórica de la pedagogía (como ciencia de la formación humana) para asegurarnos de que no perdamos de vista al sujeto de la educación en su totalidad.

Hoy, ese sujeto enfrenta retos globales inéditos, pero también cuenta con herramientas poderosas y con una riqueza cultural diversa. La educación del siglo XXI, en cualquier nivel, tendrá que ser profundamente humanista, crítica y flexible. Humanista y crítica para navegar las cuestiones de sentido, identidad, poder y justicia; flexible para adaptarse a contextos cambiantes, trayectorias personales y avances tecnológicos.

En síntesis, una pedagogía integradora, crítica y humanista puede articular las mejores virtudes de la andragogía y la heutigogía, sin diluirse en la moda, sino afirmando su compromiso con la emancipación y la dignidad humana, esa es la invitación y la tarea que dejamos en estas líneas.



Tercer Momento



TERCER MOMENTO

Matriz de Retos y Tendencias Docentes en la Pospandemia. Miradas reflexivas y proyección creativa

La educación atraviesa un momento crítico de cambio y reflexión global tras la pandemia de COVID-19. Los sistemas educativos de todo el mundo se han visto obligados a reimaginar sus futuros y a plantear un nuevo contrato social para la educación, tal como propone el informe de la UNESCO Reimaginar juntos nuestros futuros (UNESCO, 2021). La crisis sanitaria exacerbó desigualdades existentes y, al mismo tiempo, abrió oportunidades para innovar y transformar la educación. En este contexto pospandémico, la labor docente enfrenta desafíos sin precedentes, pero también se ve impulsada por tendencias pedagógicas emergentes orientadas a lograr una educación más inclusiva, pertinente y resiliente.

Este tercer momento desarrolla una matriz de retos y tendencias docentes, organizada en ejes temáticos clave: formación docente, currículo, tecnologías, evaluación, inclusión

e interculturalidad. En cada eje se analizan los retos actuales para la profesión docente (contextualizados en la pospandemia y los procesos de transformación educativa), las tendencias pedagógicas emergentes asociadas, y se proponen estrategias pedagógicas innovadoras para responder a dichos desafíos. Dado que las dinámicas educativas varían según el nivel, se incorpora un análisis específico para educación básica, media y superior, reconociendo las particularidades en cada caso.

Formación Docente: Retos y Tendencias en la Profesionalización Docente

Retos actuales en la formación y desarrollo profesional docente

La pandemia destacó las debilidades estructurales en la formación docente e impuso desafíos inéditos a los y las docentes. Uno de los retos más evidentes fue la necesidad de adaptación inmediata a la educación a distancia sin una preparación suficiente. Muchos maestros y maestras debieron migrar a entornos virtuales de un día para otro, poniendo de manifiesto brechas en sus competencias digitales y pedagógicas para la enseñanza en línea. En educación básica y media, docentes con años de experiencia en espacios de aprendizaje físicos se

encontraron ante la urgencia de reinventar sus prácticas para mantener el vínculo educativo a través de pantallas, muchas veces sin contar con apoyo técnico ni con capacitación previa en herramientas TIC. En educación superior, profesores/as universitarios/as acostumbrados a la enseñanza presencial también enfrentaron una curva de aprendizaje para manejar plataformas virtuales y metodologías remotas, equilibrando además sus labores de investigación en condiciones difíciles.

Otro desafío crítico fue el impacto emocional y laboral que recayó sobre el personal docente, la pospandemia ha venido acompañada de sobrecarga de trabajo y desgaste profesional. Los/as profesores/as han debido redoblar esfuerzos para cerrar brechas de aprendizaje de sus estudiantes y además han asumido nuevos roles de apoyo socioemocional. Estudios indican que la crisis de COVID-19 exacerbó la llamada “crisis de los cuidados”, afectando especialmente a las docentes mujeres, quienes enfrentaron un aumento desproporcionado en las tareas de cuidado del hogar durante el teletrabajo educativo. Esto generó mayores niveles de estrés y burnout en un gremio ya presionado por condiciones laborales difíciles.

En países como Venezuela, estos problemas se vieron agravados por la precarización salarial y la migración de profesionales, según reportes de asociaciones educativas, existe una falta de docentes calificados/as producto de la baja atracción hacia la carrera docente y la salida de maestros/as del país. Además, la escasez de docentes, particularmente en áreas

rurales o periferias urbanas, es un reto pospandemia en Venezuela y amenaza la calidad y equidad educativas. En Colombia y República Dominicana, si bien la planta docente se ha mantenido, existen persisten desafíos en su distribución (por ejemplo, menos profesores especializados en zonas rurales) y en la renovación generacional de la profesión docente.

Por otro lado, la formación inicial docente también enfrenta retos de pertinencia, en muchos sistemas educativos, los currículos de las facultades de educación o de las Escuelas Normales (en el caso colombiano) no habían incorporado plenamente contenidos para la enseñanza híbrida, la pedagogía digital, la atención a la diversidad o las pedagogías críticas. La pandemia dejó lecciones sobre qué competencias necesitan los/as docentes para el siglo XXI, manejo de entornos virtuales, capacidad de planificar aprendizaje combinado (presencial/virtual), estrategias de apoyo socioemocional, y enfoques inclusivos y situados, actualizar la formación inicial para incluir estos aspectos es un reto pendiente. Igualmente, en educación superior, los/as docentes universitarios generalmente no reciben formación pedagógica formal (son expertos/as en sus disciplinas, pero carecen de entrenamiento didáctico), lo que dificultó la adaptación metodológica en la pandemia.

Por último, un reto transversal es garantizar condiciones laborales dignas y apoyo institucional para el desarrollo profesional continuo. La UNESCO y la CEPAL subrayan la importancia de asegurar condiciones contractuales adecuadas,

capacitación y apoyo socioemocional a los/as docentes como parte de la recuperación educativa pos-COVID. Sin embargo, en la práctica muchos docentes siguen enfrentando bajos salarios, contratos inestables o falta de incentivos para formarse. Abordar estas deudas históricas es crucial para empoderar al magisterio en la transformación educativa.

Tendencias pedagógicas emergentes en formación docente

Frente a estos retos, emergen tendencias pedagógicas y políticas que buscan revalorizar y fortalecer la profesión docente en la pospandemia. Una de las tendencias más notorias es la expansión de la formación continua en modalidad virtual, durante la pandemia y posteriormente, proliferaron cursos en línea, webinars, comunidades de práctica digitales y otras oportunidades de desarrollo profesional docente a distancia. Muchos maestros/as aprovecharon plataformas de formación en línea para adquirir rápidamente competencias digitales y compartir estrategias, esta modalidad de formación en servicio, flexible y auto-gestionada, se ha consolidado como una tendencia que permanece en la nueva normalidad. Incluso organismos internacionales y ministerios han creado portales y webinars masivos para docentes (por ejemplo, Colombia desarrolló el portal “Aprender Digital” con recursos y cursos para

docentes, y República Dominicana implementó formaciones virtuales a través del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio - INAFOCAM). La alfabetización digital docente se ha convertido en prioridad, se promueven estándares de competencia TIC para educadores/as (como el Marco de Competencias Digitales Docentes de la UNESCO) para guiar la formación en este ámbito.

Otra tendencia emergente es el énfasis en el acompañamiento entre pares y comunidades docentes, la experiencia de aislamiento llevó a muchos docentes a buscar redes de apoyo profesional. Actualmente se fomenta la creación de comunidades de aprendizaje entre docentes, círculos de estudio y mentoría pedagógica como estrategias de formación más horizontales y colaborativas, estas redes permiten a los/as maestros/as intercambiar buenas prácticas, reflexionar conjuntamente sobre problemas comunes y generar conocimiento desde la práctica (coherente con la noción de que los/as docentes sean “productores de conocimiento” sobre su práctica, y no simples aplicadores de técnicas). Asimismo, se observa una tendencia hacia la profesionalización colaborativa de la docencia, por ejemplo, lecciones compartidas, co-enseñanza y grupos de investigación-acción liderados por docentes para innovar en el espacio de aprendizaje. Esto refleja la propuesta de la UNESCO (2021), “la enseñanza debe organizarse como un trabajo colaborativo y como una tarea compartida en la que la reflexión conjunta y la investigación forman parte integral del trabajo docente” (p.11).

En cuanto al contenido de la formación, cobran fuerza las tendencias vinculadas a pedagogías críticas, inclusivas y socioemocionales. Se advierte una revalorización de la pedagogía crítica en la formación docente, inspirada en autores como Freire o Giroux, para otorgar a los/as futuros docentes de una mirada reflexiva sobre el contexto sociopolítico de la educación, la idea de que el/la docente sea un intelectual transformador capaz de cuestionar las inequidades y “desaprender prejuicios y divisiones” en la educación está permeando programas de formación.

De igual forma, la educación socioemocional y el enfoque de cuidado han ganado centralidad, hoy se forman docentes para atender el bienestar emocional propio y de sus estudiantes, reconociendo que la pandemia dejó secuelas psicológicas en la comunidad educativa. Las tendencias en educación inclusiva exigen también que la formación docente incorpore herramientas para la enseñanza diferenciada a estudiantes con diversas necesidades (educación especial, enfoque de género, atención a poblaciones vulnerables, entre otros). Por ejemplo, un estudio en Santo Domingo reveló que, si bien la mayoría de los/as docentes valoran la innovación para mejorar la inclusión, muchos presentan dificultades formativas para integrarla en el aula, lo que indica la necesidad de reforzar esa dimensión en su formación

Otra tendencia transversal es el uso de nuevas tecnologías en la formación docente, para aprendan a usar tecnología en sus clases y aprovecharlas para su propio aprendizaje profesional. Por ejemplo, están surgiendo experiencias de simuladores virtuales de aula donde docentes noveles pueden practicar estrategias en entornos simulados; también el uso de inteligencia artificial (IA) para ofrecer retroalimentación personalizada a docentes en formación (por ejemplo, plataformas que analizan videos de clases y brindan sugerencias). Aunque incipiente, la IA educativa se vislumbra como una herramienta para apoyar la formación, identificando áreas de mejora en la práctica docente de manera individualizada.

Sin embargo, a pesar del avance técnico, la brecha regulatoria en los entornos escolares iniciales es evidente; reportes globales indican que “solo el 10% de las escuelas cuentan con directrices sobre IA” (p.1) (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, citado en Francisco, 2026) y según datos de la UNESCO (2025), aunque “en el plano universitario únicamente un 19% de las instituciones cuenta con una política formal regulatoria sobre IA, existe un 42% de centros que se encuentran actualmente desarrollando marcos normativos” (párr. 2) , lo que perpetúa una adopción empírica, desigual y desprovista de marcos de alfabetización crítica en la base del sistema educativo. Además, su adopción en la formación docente es una tendencia emergente que requerirá marcos éticos y pedagógicos apropiados.

Finalmente, a nivel de políticas públicas se aprecia la tendencia a fortalecer la profesión docente mediante marcos normativos y pactos sociales. Por ejemplo, en República Dominicana el Pacto Educativo 2014-2030 enfatizó la mejora de la formación y dignificación docente, impulsando la creación de la Carrera Docente con incentivos salariales a la formación continua. En Colombia, el nuevo gobierno ha planteado elevar el estatus docente y apoyar su formación en el marco del cumplimiento del ODS4. Estas iniciativas se inscriben en la visión de educación como bien público que requiere inversión en sus actores clave, los/as docentes. La pedagogía pospandemia se perfila, en suma, hacia una mayor colaboración, compromiso social y profesionalización del magisterio, para que los/as docentes sean agentes centrales en la transformación educativa.

Propuestas pedagógicas innovadoras para la formación docente

Atendiendo a los retos y tendencias descritos, es imprescindible proponer estrategias innovadoras que fortalezcan la formación y el desarrollo profesional docente en todos los niveles educativos. A continuación, se plantean algunas acciones concretas:

- Integrar la formación en pedagogías digitales e híbridas en la malla curricular de la formación inicial docente. Las facultades de educación deben actualizar sus programas para incluir cursos prácticos sobre enseñanza en entornos virtuales, diseño de experiencias de aprendizaje híbrido y uso pedagógico de herramientas tecnológicas. Por ejemplo, incorporar talleres donde los/as futuros/as docentes diseñen e-actividades y las implementen en aulas virtuales piloto. Esto garantizará que los/as nuevos/as maestros/as egresen con competencias para adaptarse a distintos entornos (presencial, en línea o mixto) y no se vean tan desprovistos como ocurrió al inicio de la pandemia.

- Desarrollar programas de inducción y mentoría para docentes noveles, especialmente en educación básica y media. La transición de la formación inicial a la práctica profesional suele ser abrupta; se propone instaurar un sistema donde docentes experimentados/as sean tutores/as de los/as principiantes durante los primeros años de servicio. Además, en estos momentos de pospandemia, este acompañamiento puede enfocarse en ayudarles a manejar las brechas de aprendizaje y el rezago académico de sus estudiantes. Países como Colombia podrían revitalizar esquemas de mentorías pedagógicas en zonas rurales, aprovechando maestros/as líderes que guíen a sus colegas jóvenes en planeación de refuerzos académicos post-COVID.

- Crear comunidades profesionales de aprendizaje a nivel institucional y local, cada escuela o universidad debe fomentar el encuentro regular de sus docentes para el intercambio de prácticas y la reflexión conjunta. Un ejemplo innovador es establecer “laboratorios pedagógicos” en los que los/as docentes, en equipo, diseñen, experimenten y evalúen nuevas metodologías para los problemas detectados tras la pandemia (como la desmotivación estudiantil o las lagunas en lectoescritura). Estas comunidades pueden apoyarse en plataformas en línea para extender la colaboración más allá del centro educativo, creando redes nacionales e internacionales de docentes que innovan juntos. La UNESCO (2021) estatiza en que “hay que apoyar su autonomía y libertad y que deben participar plenamente en el debate público y el diálogo sobre los futuros de la educación” (p.11); estas comunidades serían un vehículo para empoderarlos/as como profesionales con voz en las decisiones educativas.

- Formación centrada en la inclusión y la atención a la diversidad, se propone que tanto la formación inicial como la continua incluyan módulos prácticos sobre educación inclusiva, interculturalidad y enfoque de género. Por ejemplo, talleres vivenciales donde los/as docentes simulen estrategias del espacio de aprendizaje para incluir a estudiantes con discapacidades (uso de diseño universal de aprendizaje, adaptaciones curriculares) o para manejar sesgos de género en el espacio de aprendizaje (fomentando la participación equitativa de niñas y niños, alentando a las niñas en STEM, entre otros). En con-

textos específicos, en Colombia, dada la matrícula de “más de 600 mil estudiantes migrantes venezolanos en sus escuelas”, se debe formar a docentes en gestión de espacios de aprendizajes culturalmente diversos y en enseñanza del español como segunda lengua cuando sea necesario (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023:1). En República Dominicana, “donde ~6.5% de los/as estudiantes son de origen haitiano en la educación pública”, la formación docente debería incluir nociones de bilingüismo (español-creole) y mediación intercultural para evitar la discriminación y potenciar el aprendizaje bilingüe, estas medidas concretas responden a contextos nacionales y promueven la equidad educativa. (RDE Digital, 2024, párr. 1).

- Incentivar la investigación-acción y la innovación docente, por tanto, se propone establecer fondos o programas competitivos donde equipos de docentes presenten proyectos de innovación pedagógica (por ejemplo, desarrollo de materiales didácticos contextualizados, nuevas metodologías para la enseñanza socioemocional, entre otros) y reciban apoyo financiero y técnico para implementarlos. Esto mejora sus prácticas y dignifica su rol como productores de conocimiento pedagógico. Un/a docente-investigador/a, al estilo Elliott (1993):

el cambio educativo no se produce de manera vertical mediante leyes o directrices burocráticas impuestas desde el exterior. El profesorado, a través de la investigación-acción, es capaz de generar cambios significativos desde el propio

espacio de aprendizaje y, con ello, alimentar y transformar las políticas educativas desde la base, convirtiendo la práctica cotidiana en una teoría viva del currículum. (p.21)

- En el nivel de educación superior, se pueden crear centros de innovación docente en las universidades que brinden formación pedagógica permanente al/el docente universitario y los involucren en proyectos de mejora educativa (por ejemplo, rediseño de cursos, incorporación de aprendizaje en servicio comunitario, entre otros).

- Dignificación de la carrera docente mediante políticas públicas, ya que, como propuesta macro, urge establecer y cumplir pactos que mejoren las condiciones de la profesión. Esto incluye aumentar salarios de manera competitiva, ofrecer vías de ascenso basadas en méritos académicos (títulos de posgrado, certificaciones) y reducir la precarización (por ejemplo, limitando la figura de docentes contratados/as temporales en favor de puestos estables). En Venezuela, a pesar de la crisis, sería importante al menos garantizar incentivos económicos y reconocimiento social para retener a los/as docentes que permanecen y animar a jóvenes a estudiar docencia. En Colombia, se debería revisar el Estatuto Docente para unificar el escalafón con criterios justos, y en República Dominicana continuar fortaleciendo el Sistema de Carrera Docente. Esto va en línea con concebir la educación como un proyecto público apoyado por la sociedad. La valorización social del magisterio también

puede promoverse mediante campañas públicas que resalten el rol vital de los/as docentes en la recuperación educativa y la construcción de un futuro sostenible.

En síntesis, la formación docente pospandemia debe evolucionar hacia un modelo colaborativo, crítico, inclusivo y apoyado en tecnología, solo así podremos contar con profesionales de la educación preparados para los desafíos presentes y futuros. Los/as docentes, tal como señala el informe de la UNESCO (2021), son “figuras clave de la transformación educativa y social” (p.11); invertir en su formación y bienestar es apostar por una educación de calidad para las próximas generaciones.

Currículo: Transformaciones Curriculares y Retos de Contenido

Retos actuales en el currículo pospandemia

La pandemia de COVID-19 interrumpió los aprendizajes de millones de estudiantes, revelando profundas brechas educativas, uno de los retos más urgentes a nivel curricular es enfrentar el rezago y la discontinuidad en los aprendizajes básicos. En educación básica, muchos niños y niñas volvie-

ron a los espacios de aprendizajes con deficiencias en lectura, escritura y matemáticas fundamentales debido a periodos de escolaridad remota incompleta. Por ejemplo, en Venezuela se observan en los espacios de aprendizaje post-aislamiento dificultades en lectura y aprendizaje en estudiantes, requiriendo atención especial para nivelarlos, por tanto, las/los docentes se enfrentan al desafío de reajustar la secuencia curricular para reforzar contenidos previos no consolidados, al mismo tiempo que deben avanzar con el currículo oficial.

Este reto de “poner al día” los aprendizajes es particularmente acuciante en los primeros grados de primaria y el primer ciclo de secundaria, donde se sientan las bases de competencias futuras. Muchos sistemas han debido implementar currículos de emergencia o priorización curricular, reduciendo objetivos para enfocarse en los esenciales, no obstante, lograr ese equilibrio entre recuperar lo perdido y seguir adelante es un reto pedagógico complejo.

En la educación media (secundaria), además de brechas en contenidos, surgió el desafío de relevancia curricular, la pandemia cambió las dinámicas sociales y las expectativas de los/as jóvenes sobre su educación. Las curriculas tradicionales, centradas en materias compartimentadas y exámenes de alta exigencia, se vieron desafiadas por la necesidad de incluir competencias más amplias, digitales, socioemocionales, ciudadanas, que cobraron importancia durante la crisis.

Esto plantea la pregunta de ¿qué contenidos y habilidades deben priorizarse en el mundo pospandemia?. Curricularmente existe un tensionamiento entre retomar la “normalidad” previa (por ejemplo, preparar a los/as estudiantes para pruebas estandarizadas como antes) versus transformar el currículo para que responda mejor a las realidades post-COVID (como mayor alfabetización digital, educación en salud y bienestar, entre otros). La UNESCO y la CEPAL señalan que es preciso replantear contenidos y formatos de aprendizaje a la luz de las lecciones de la pandemia, incorporando aprendizajes que ayuden a comprender la realidad y actuar con solidaridad y responsabilidad. En la práctica, no todos los sistemas han logrado tal replanteamiento, y muchas currículas nacionales siguen sobrecargadas y descontextualizadas.

Otro reto importante es la desigualdad curricular que se profundizó, ya que las escuelas de contextos favorecidos pudieron continuar (incluso enriquecer) el currículo mediante recursos en línea, proyectos y actividades en casa; mientras tanto, escuelas rurales o urbanas marginadas a duras penas cubrieron fracciones del currículo debido a la falta de conectividad o materiales impresos. Esto derivó en que, a la vuelta a la presencialidad, coexistan estudiantes que dominaron los contenidos esperados e incluso desarrollaron habilidades nuevas, junto a otros que apenas tuvieron acceso al currículo mínimo, por tanto, el currículo nacional formal ya no es experiencia común para todos/as, aumentando la brecha en resultados de aprendizaje.

En países con alta heterogeneidad interna como Colombia, este reto es evidente entre regiones, un porcentaje significativo de escuelas rurales con limitaciones tecnológicas debió enfocarse solo en áreas básicas (lenguaje-matemática) durante la virtualidad, reduciendo la exposición de sus estudiantes a ciencias, inglés u otros componentes curriculares. En contraste, colegios privados o urbanos pudieron abarcar casi todo el plan de estudios e incluso integraron proyectos especiales. La equidad curricular es entonces un desafío, ¿cómo asegurar que el currículo pospandemia ofrezca a todos/as los/as estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje pertinentes, independientemente de su contexto?

En cuanto a la educación superior, el currículo enfrenta retos de actualización acelerada, la pandemia catalizó cambios en el mundo laboral (teletrabajo, digitalización) y en la ciencia (colaboración mundial, necesidad de investigación en salud, entre otros), lo que exige a las universidades modernizar sus planes de estudio para mantener pertinencia. Carreras tradicionales deben incorporar componentes de formación en línea, competencias transversales (como aprender a aprender de forma autónoma, que fue clave en la pandemia), así como contenidos emergentes (por ejemplo, analizar datos masivos, ciencia de la salud pública, entre otros). Además, la rápida expansión de la matrícula universitaria global prevista se estima según la UNESCO (2024) que “habrá 380 millones de estudiantes de educación superior en 2030, frente a 220 millones en 2021”

(párr. 1), implica que las currículas deben ser más flexibles para atender a poblaciones estudiantiles diversas y trayectorias no tradicionales.

Un reto curricular en superior es integrar la visión de aprendizaje a lo largo de la vida, muchos estudiantes pospandemia pueden alternar periodos de estudio y trabajo, o formarse en modalidades en línea y cortas (cursos, certificaciones) en lugar de la trayectoria universitaria lineal clásica. Esto demanda repensar el diseño curricular modular que permita reingresos y reconocimientos de aprendizajes previos.

Finalmente, un reto de fondo en el currículo, ya presente antes pero ahora ineludible, es la pertinencia social y cultural de lo que se enseña. La crisis llevó a preguntarse si lo que se enseña prepara verdaderamente a los/as estudiantes para afrontar problemas reales como una pandemia, la desinformación rampante, la crisis climática o la convivencia en sociedades polarizadas. En América Latina, movimientos pedagógicos critican que el currículo tradicional ha sido poco contextualizado, a veces eurocéntrico o elitista, ignorando saberes locales, cultura comunitaria y voces de grupos históricamente marginados.

La descolonización del currículo se plantea como un reto impostergable para responder a las exigencias de interculturalidad y justicia social (UNESCO, 2021:6, invita explícitamente a la “descolonización de los planes de estudio”). En países como Colombia, con amplia diversidad étnica, y en los que

reciben migrantes (Colombia, República Dominicana), surge la necesidad de que el currículo oficial sea sensible a contextos pluriculturales e incorpore visiones diversas. Venezuela, cuya Ley Orgánica de Educación define la educación como “pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe”, enfrenta el reto de materializar esos principios en el currículo efectivo, en medio de limitaciones de recursos. En resumen, replantear qué enseñar y para qué desde una mirada crítica es un desafío que la pospandemia ha hecho aún más evidente.

Tendencias emergentes en currículo y contenidos

En respuesta a los desafíos anteriores, se observan tendencias clave orientadas a la transformación curricular en la era pospandemia, una de las tendencias más fuertes es el giro hacia un currículo basado en competencias integrales y aprendizaje significativo, en lugar de la acumulación enciclopédica de contenidos. La experiencia pandémica demostró que estudiantes capaces de aprender autónomamente, de gestionar información y adaptarse tenían más ventajas que aquellos/as formados/as solo para memorizar.

Por ello, muchos sistemas educativos están acelerando reformas curriculares para enfatizar habilidades del siglo

XXI, pensamiento crítico, resolución de problemas reales, creatividad, colaboración y competencias socioemocionales. Esto va acompañado de una integración más explícita de áreas del conocimiento, enfoques interdisciplinarios ganan terreno, reconociendo que problemas como la salud pública, el cambio climático o la ciudadanía digital requieren combinar saberes de ciencias, tecnología, humanidades y artes.

La UNESCO (2021), plantea que los planes de estudio deben priorizar aprendizajes ecológicos, interculturales e interdisciplinarios, para el “fomento de las capacidades intelectuales, sociales, tecnológicas y morales del alumnado...” (p.11). En la práctica, países como Colombia y la República Dominicana han iniciado la incorporación de temas transversales obligatorios (educación ambiental, educación para la paz, educación digital) en sus currículos básicos, lo que refleja esa tendencia.

Relacionado con lo anterior, se consolida la tendencia de incorporar la educación para el desarrollo sostenible y ciudadanía global en el currículo, en línea con la Agenda 2030, se están integrando contenidos sobre cambio climático, sostenibilidad ambiental, consumo responsable y salud desde edades tempranas. Por ejemplo, la UNESCO (2021), destaca que una de las mejores estrategias para preparar economías verdes es asegurar que los currículos ofrezcan “competencias ecológicas” para nuevas profesiones y sectores emergentes. Asimismo, la educación ciudadana se está revalorizando las currículas que antes relegaban formación ciudadana a una asignatura

marginal ahora buscan infundir participación democrática y derechos humanos en múltiples espacios de aprendizaje. Esto es visible en reformas curriculares de la región (por ejemplo, el currículo dominicano revisado en 2016 incorporó la formación ciudadana como eje transversal).

Además, la lucha contra la desinformación es otra tendencia por la proliferación de fake news durante la pandemia, por tanto, hoy se ha impulsado la inclusión de alfabetización mediática y digital en el currículo. La meta es otorgar al/la estudiante de herramientas para discernir información veraz de la falsa, habilidad considerada hoy fundamental.

Cabe destacar, que otra tendencia pospandemia es la flexibilización curricular y diversificación de trayectorias educativas, dado que los itinerarios de aprendizaje se han vuelto menos lineales, algunos sistemas están permitiendo mayor optatividad y modularidad en la educación media y superior. Por ejemplo, se ofrecen módulos de nivelación o refuerzo integrados en el currículo (en lugar de reprobar a estudiantes, se les brinda tiempo curricular para ponerse al día en competencias esenciales). También se ve la tendencia de currículos híbridos que combinan aprendizaje presencial con En Línea de forma estructural, más allá de la emergencia. En educación superior, muchas universidades han creado o expandido programas en línea y microcredenciales reconocidas dentro del currículo formal, permitiendo que los/as estudiantes obtengan certificaciones intermedias (por ejemplo, diplomas técnicos) en el camino

a un título mayor, esta flexibilidad responde a la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida y de reconocer aprendizajes adquiridos fuera de la vía tradicional.

La UNESCO (2024), sugiere que “las futuras agendas políticas para la educación superior deberán abarcar todos los niveles de educación y tener más en cuenta las trayectorias y los itinerarios educativos no tradicionales... un enfoque sectorial de aprendizaje permanente ...” (párr. 2). Estamos viendo los inicios de ello en República Dominicana, ya que el Ministerio impulsa la educación técnico-profesional con salidas intermedias; en Colombia se discute reconocer formaciones informales (cursos MOOC, etc.) como parte del historial educativo de una persona y en Venezuela, con los Programas Nacionales de Formación de la Misión Alma Mater.

En cuanto al contenido específico, hay tendencias novedosas derivadas de la transformación digital y científica, una es la incorporación de la programación, robótica e inteligencia artificial en el currículo escolar. Varios países latinoamericanos han introducido asignaturas o contenidos de Pensamiento Computacional en primaria y secundaria, conscientes de la importancia de estas habilidades en el mundo actual, la pandemia al poner de relieve la tecnología, catalizó este movimiento. Por ejemplo, Colombia tiene iniciativas de programación para niños/as (Código en las aulas), y República Dominicana anunció en 2022 un proyecto para llevar la robótica educativa a escuelas públicas.

Además, dada la revolución de herramientas de IA (como aprendizaje automático, ChatGPT, entre otros), se comienza a discutir cómo educar a los/as estudiantes en el uso ético y crítico de la IA, así como prepararlos/as para un futuro laboral automatizado. Un dato revelador es que menos del 10% de escuelas y universidades poseen orientaciones sobre IA educativa, indicando que es un terreno aún nuevo; pero algunos currículos pioneros (por ej., en ciertos estados de EE.UU. o programas de bachillerato internacionales) ya incluyen fundamentos de ciencia de datos o IA básica para jóvenes, en Latinoamérica se seguirá esa tendencia conforme la brecha digital se reduzca.

En el mismo orden de ideas, la inclusión y la interculturalidad también se manifiestan como tendencias en la renovación curricular. Currículos inclusivos implican diseñar contenidos y experiencias de aprendizaje que contemplen la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, lenguajes y contextos de los/as estudiantes. Por ejemplo, se promueve el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque en la planificación curricular, para ofrecer múltiples formas de representación de contenidos, expresión de aprendizajes y participación de estudiantes. También la perspectiva de género se integra en el currículo con mayor fuerza, revisando materiales y ejemplos para eliminar sesgos sexistas y proponiendo contenidos de igualdad de género y educación sexual integral.

En Venezuela, la Ley Orgánica de Educación ya en 2009 establecía como principio “el derecho a la igualdad de género” en la educación, tendencia que se refleja en esfuerzos curriculares de muchos países por visibilizar aportes de las mujeres, prevenir la violencia de género mediante la educación, entre otros. La educación intercultural bilingüe (EIB), tradicional en contextos indígenas, se reafirma como tendencia necesaria para los pueblos originarios y para la convivencia multicultural en general. Currículos interculturales implican enseñar el respeto y conocimiento de diversas culturas, idiomas y cosmovisiones dentro del aula común. Por ejemplo, en Colombia se cuenta con un currículo específico de Educación Propia para pueblos indígenas y etnoeducación afrocolombiana; en República Dominicana, tras la migración haitiana, se han creado materiales didácticos en creole para facilitar la inclusión de estudiantes hablantes de esa lengua.

Por último, vale mencionar la tendencia a la participación de la comunidad educativa en el rediseño curricular. La pandemia enseñó que la escuela necesita estrechar lazos con las familias y la comunidad, algunos sistemas han optado por procesos participativos para ajustar el currículo pospandemia, consultas a docentes, estudiantes, madres y padres sobre qué aprendizajes priorizar, incorporación de saberes comunitarios. Esta co-creación curricular refleja un nuevo contrato social en educación, donde múltiples voces contribuyen a definir los propósitos educativos comunes.

En suma, las tendencias curriculares pospandemia se orientan hacia currículos más pertinentes, flexibles, integrales y contextualizados, se busca que el currículo ayude a los/as estudiantes a “comprender la realidad y actuar de manera solidaria y responsable”, y que sus formatos se adapten a la diversidad e incertidumbre de los tiempos. Esto marca una transición de currículos rígidos y centrados en contenidos, hacia currículos dinámicos centrados en competencias para la vida y la convivencia en un mundo cambiante.

Propuestas pedagógicas para la transformación curricular

Con base en las tendencias identificadas, a continuación, se presentan propuestas concretas para orientar la transformación e innovación curricular en los distintos niveles educativos, con énfasis en la realidad de Colombia, Venezuela y República Dominicana:

- Currículum priorizado y flexibilizado para la recuperación de aprendizajes, es imprescindible definir, a nivel nacional y escolar, contenidos prioritarios pospandemia. Proponemos que los ministerios de educación elaboren guías de ajuste curricular que señalen los aprendizajes esenciales que deben consolidarse en cada grado como base para los siguien-

tes, permitiendo a las escuelas reorganizar temporalmente sus planes de estudio. Por ejemplo, en educación básica, priorizar la lectoescritura, el pensamiento matemático básico, construcción de ciudadanía y las competencias socioemocionales durante uno o dos años, postergando temporalmente contenidos menos fundamentales. En paralelo, establecer mecanismos de tutoría y nivelación integrados al currículo, dedicar algunas horas semanales dentro del horario regular exclusivamente a reforzar a estudiantes con rezagos (en lugar de dejarlo como tarea extracurricular). Estas “horas de nivelación” curriculares pueden ser impartidas por docentes de apoyo o tutores/as (incluso estudiantes avanzados/as en rol de pares tutoría). La evaluación diagnóstica formativa al inicio de cada ciclo debe guiar qué contenidos necesitan mayor énfasis, esta propuesta aborda directamente el reto del rezago señalado, brindando un marco estructurado para la recuperación sin sacrificar a los/as estudiantes más atrasados.

- Integración curricular de competencias digitales y alfabetización mediática, si bien muchos sistemas reaccionaron sumariamente incorporando herramientas digitales durante la pandemia, es necesario ahora formalizar en el currículo la enseñanza de habilidades digitales y de manejo de información desde edades tempranas. Proponemos crear un programa transversal de Alfabetización Digital y Mediática en la educación básica y media, esto podría tomar la forma de proyectos semestrales en los que, integrando distintas asignaturas que las/os estudiantes desarrollen, por ejemplo: búsque-

da y evaluación de información en Internet (ligado a ciencias y lenguaje), creación de contenidos digitales (ligado a arte y tecnología), y debates sobre noticias falsas y verificación (ligado a ciencias sociales). Este programa transversal estaría alineado con la recomendación de promover alfabetización científica, digital y humanística para distinguir la mentira de la verdad. En contextos con menos conectividad (p.ej. zonas rurales de Venezuela o República Dominicana), se puede empezar por alfabetización mediática usando radio, prensa y TV, mientras se mejora la infraestructura digital. En educación superior, se sugiere revisar todos los planes de estudio para incluir un componente de competencias digitales en la disciplina (por ejemplo, futuros docentes formados/as en universidades deben aprender a usar entornos virtuales educativos; futuros/as médicos/as, a telemedicina; futuros/as abogados/as, a búsqueda de jurisprudencia digital, entre otros), la pandemia mostró que ninguna profesión está ajena a la digitalización.

- Currículo centrado en bienestar y ciudadanía, proponemos formalizar en los diseños curriculares la Educación Socioemocional y la Formación Ciudadana activa como áreas transversales con tiempo dedicado. Por ejemplo, introducir en la malla de primaria y secundaria un espacio semanal (una hora de tutoría o “clase de vida”) donde se trabajen explícitamente habilidades socioemocionales, manejo de la ansiedad, empatía, resolución pacífica de conflictos y se discutan temas de ciudadanía, derechos, participación, diversidad, sostenibilidad a partir de dinámicas y proyectos. Muchos/as

docentes ya lo hacen informalmente; institucionalizarlo aseguraría que todos/as los/as estudiantes reciban esa formación. Esta propuesta se alinea con la idea de que la pedagogía debe fomentar construcción de ciudadanía, formación integral de la personalidad, capacidades sociales y morales, cooperativas y solidarias. Podría implementarse con manuales guiados elaborados por los ministerios, adaptables a contextos locales. En República Dominicana, por ejemplo, se podría aprovechar la extensión de la jornada escolar (tanda extendida) para incluir clubes de convivencia y bienestar. En Colombia, conectar este espacio con programas como Escuela para la Paz o Cátedra de la Paz, actualizándolos al contexto pospandemia (donde la paz no es solo ausencia de conflicto armado sino también reconstruir el tejido social post-aislamiento). En Venezuela, donde la crisis socioeconómica genera estrés en la comunidad escolar, un currículo con espacio para la contención emocional y la formación ciudadana crítica puede contribuir a resiliencia y participación comunitaria dentro de la escuela.

- Desarrollo curricular intercultural y bilingüe, es vital avanzar en la interculturalización del currículo para atender la diversidad cultural y lingüística, especialmente en nuestros países con poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes. Como propuesta, en zonas con presencia de pueblos indígenas o migrantes haitianos(as)/venezolanos(as), implementar un currículo bilingüe intercultural donde se enseñen contenidos en la lengua materna de esos estudiantes y se incluyan saberes de sus culturas. Por ejemplo, en la Guajira

colombo-venezolana incorporar la enseñanza en wayuunaiki junto con el español, con contenidos sobre la cultura Wayúu en ciencias sociales. En regiones fronterizas de República Dominicana con Haití, impartir algunas materias en creole, y enseñar a todos/as las/os estudiantes elementos de la cultura haitiana para promover el respeto mutuo. La legislación venezolana ya obliga la EIB en zonas indígenas; la propuesta es asegurar su cumplimiento otorgando de materiales y docentes formados/as. En áreas urbanas diversas, una medida curricular puede ser incluir asignaturas electivas de lenguas extranjeras no tradicionales (creole, portugués, lenguas indígenas) y estudios culturales de grupos presentes en el país. También revisar los libros de texto para que contengan referencias a distintos aportes culturales nacionales (afrodescendientes, indígenas, entre otros), combatiendo el currículum oculto eurocéntrico. Estas acciones concretas llevarían a la práctica el principio de educación pluricultural e intercultural consagrado en las normas (v.gr. LOE 2009 de Venezuela) y reflejado en tendencias globales.

- Participación docente en el rediseño curricular, para que las reformas curriculares tengan éxito, es fundamental involucrar a quienes implementan el currículo, los/as docentes. Por tanto, se propone crear instancias permanentes de retroalimentación curricular donde profesores/as, por nivel y área, puedan aportar en la actualización de contenidos tras la pandemia. Por ejemplo, en Colombia el Ministerio de Educación podría convocar mesas curriculares por asignatura con maestros/as destacados/as de diversas regiones para recoger

propuestas de ajuste basadas en la experiencia de pandemia (qué quitar, qué agregar, qué metodologías resultaron). Igualmente, garantizar la autonomía curricular a nivel de centro educativo, permitir que las escuelas adecúen hasta cierto porcentaje del currículo para responder a su realidad local. Esto ya ocurre en algunos modelos (p.ej., proyectos educativos institucionales en Colombia); reforzarlo postpandemia dará flexibilidad para atender rezagos o intereses particulares de la comunidad escolar. La idea es cumplir con la invitación de la UNESCO (2021) que el currículo debe ser “una traducción colectiva y de una contextualización local que surja de las comunidades. Son los propios actores educativos, en diálogo con sus entornos, quienes deben poseer la autonomía para adaptar los planes de estudio y las prácticas pedagógicas ...” (p.144). En República Dominicana, el Instituto de Educación (IDEICE) podría liderar investigaciones acción participativa donde docentes y directivos experimenten innovaciones curriculares y luego informen resultados para escalarlas.

- Currículos orientados al futuro del trabajo y la sostenibilidad, dado el acelerado cambio en el panorama laboral por la automatización y la economía verde, sugerimos reorientar la educación media superior (bachillerato) hacia un currículo más polivalente, concretamente, integrar formación técnica y emprendimiento en el bachillerato general, de modo que los/as jóvenes egresen con competencias laborales básicas y mentalidad emprendedora además de académicas. Así,

un/a estudiante dominicano/a o venezolano/a de secundaria podría graduarse sabiendo matemáticas, literatura y habiendo aprendido un oficio técnico (programación básica, electricidad, agricultura sostenible, entre otros) o creado un proyecto productivo escolar, esto aumenta su resiliencia ante crisis futuras y se alinea con la tendencia de aprender haciendo. Igualmente, incorporar contenidos de educación ambiental práctica en todas las áreas, proyectos escolares de reforestación, huertos urbanos, gestión de residuos, para que el currículo forme ciudadanos/as ecológicamente conscientes. La UNESCO (2021) enfatiza reequilibrar nuestra relación con la Tierra a través del currículo, lo que puede traducirse en estas acciones tangibles en la escuela.

En resumen, las propuestas buscan un currículo post-pandemia centrado en competencias esenciales, flexible a las necesidades del/la estudiante, culturalmente relevante y con una perspectiva de futuro sostenible. Al concretar estas innovaciones, avanzaremos hacia un currículo que realmente “prepare a los y las estudiantes para comprender la realidad y actuar solidariamente”, cumpliendo la promesa de una educación transformadora en el nuevo contrato social.

Tecnologías en la Educación: Brecha Digital, IA y Nuevos Entornos de Aprendizaje

Retos actuales relacionados con las tecnologías educativas

La integración de tecnologías en la educación se aceleró forzosamente con la pandemia, revelando tanto su potencial transformador como sus inequidades. El primer gran reto pospandemia es cerrar la brecha digital educativa que quedó expuesta, millones de estudiantes en América Latina no pudieron acceder plenamente a la educación remota por falta de conectividad, dispositivos o competencias digitales en sus hogares. Aunque la mayoría de los países implementó estrategias de emergencia (desde televisión educativa hasta reparto de guías impresas), las diferencias en acceso a internet y computadoras marcaron distintos niveles de continuidad educativa.

Por ejemplo, “en Colombia solo el 54% de las escuelas secundarias públicas contaban con acceso a internet hacia 2020” (Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2020, p. 1), lo que subraya que más de la mitad de los planteles carecían de la infraestructura básica para aprendizaje en línea. Asimismo, zonas rurales y comunidades vulnerables sufrieron una virtual exclusión digital, en América Latina, aproximada-

mente “67% de los hogares urbanos está conectado a internet, en las zonas rurales solo lo está el 23% de ellos, lo que consolida una brecha abismal entre campo y ciudad que margina a las poblaciones vulnerables”. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020, p. 1).

En la pospandemia, este reto persiste, garantizar conectividad universal y dotación tecnológica en las escuelas es urgente para no agravar las brechas de aprendizaje. Países como República Dominicana realizaron inversiones importantes (dotando de dispositivos a docentes y estudiantes durante la pandemia), pero igualmente enfrentan disparidades internas. En Venezuela, además de la brecha general, problemas como fallas eléctricas constantes dificultan el uso continuo de tecnología en el espacio de aprendizaje que se suma al desafío tecnológico en ese contexto.

Vinculado a lo anterior, otro reto es el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes, la pandemia evidenció que no basta con tener aparatos; es necesario saber usarlos pedagógicamente. Muchos/as docentes carecían de formación en didáctica digital, y muchos/as estudiantes, sobre todo de primaria, no tenían habilidades para autorregular su aprendizaje en línea, aunque todos/as se vieron obligados a adquirir cierta destreza durante la crisis, en la pospandemia persiste un desnivel. Por ejemplo, en entornos socioeconómicos altos, estudiantes cuentan con más familiaridad con herra-

mientas digitales (computadoras propias, experiencias previas), mientras en sectores populares el uso de la tecnología se limita al teléfono celular con fines recreativos y se traduce menos en habilidades para aprendizaje.

Un reto emergente en entornos híbridos es mantener la motivación y participación de los/as estudiantes, muchos/as docentes relatan que, tras la experiencia de clases remotas, algunos/as estudiantes quedaron “enganchados” a la modalidad virtual mientras otros perdieron interés o hábitos de estudio. Al retornar a la presencialidad, se debe lidiar con estudiantes acostumbrados a dinámicas más flexibles de la virtualidad (por ejemplo, acceder a contenido a su propio ritmo) y que ahora pueden percibir la clase tradicional como monótona. Además, la ubicuidad de las pantallas y contenidos digitales compite por la atención de los/as estudiantes, es decir, se debe gestionar un aula híbrida o integrar tecnología sin que disperse la atención es un reto, las/os docentes necesitan estrategias para usar dispositivos en clase de forma productiva y para evitar distracciones y la sobrecarga cognitiva digital en sus estudiantes.

Un área de desafío novedoso es la ética y la seguridad digital en contextos educativos, con la masificación de plataformas digitales durante la pandemia, surgieron problemas de privacidad (datos personales de estudiantes circulando en línea), zoombombing o interrupciones no deseadas, ciberacoso, entre otros. En la pospandemia, muchas escuelas continúan

usando plataformas virtuales complementarias, por lo que asegurar entornos digitales seguros es vital. Además, la integridad académica es un reto amplificado por la tecnología, la facilidad de plagio o de usar herramientas (como resolver matemáticas en apps) desafía las prácticas tradicionales de evaluación.

Recientemente, la aparición de IA generativa (p.ej. estudiantes usando ChatGPT para hacer tareas) plantea cuestiones sobre cómo evaluar el aprendizaje auténtico y cómo guiar a los/as estudiantes en el uso responsable de estas herramientas, la ausencia de lineamientos claros para la implementación de IA en entornos educativos, recordando que menos del 10% de instituciones tiene directrices al respecto, deja un vacío que los/as docentes deben navegar solos/as, generando incertidumbre y reacciones diversas (desde prohibiciones absolutas hasta permisividad sin orientación).

En cuanto a niveles educativos, en educación básica el reto con la tecnología es doble, aprovechar su potencial para enriquecer los aprendizajes iniciales (haciendo las clases más interactivas, atrayendo la curiosidad infantil), pero a la vez controlar el tiempo de pantalla y efectos negativos en niños/as pequeños/as. Muchas familias y docentes de primaria post-pandemia expresan preocupación porque los/as niños/as pasaron mucho tiempo frente a pantallas y pueden haber desarrollado dependencia o afectaciones socioemocionales, encontrar el balance adecuado de tecnología (ni mucho ni muy poco) es un dilema. En educación media, un reto es la perti-

nencia, muchos/as jóvenes cuestionan si lo que aprenden en la escuela es útil comparado con lo que encuentran en internet o en cursos autodidactas, la escuela compite con múltiples fuentes de información. En Línea, por tanto, debe redefinir su valor agregado (por ejemplo, guiando a los/as estudiantes a profundizar y reflexionar críticamente sobre la información que obtienen en la red).

En educación superior, el reto es consolidar la calidad de la educación virtual y a distancia que se expandió. Muchas universidades implementaron programas en línea improvisados; ahora deben invertir en plataformas robustas, formación docente y acreditación para asegurar que esos programas sean equivalentes en rigor a los presenciales. Igualmente, la investigación científica universitaria se apoya cada vez más en herramientas tecnológicas (big data, laboratorios remotos), por lo que las inequidades en equipamiento entre universidades ricas y pobres también son un punto de atención.

En síntesis, los retos tecnológicos pospandemia abarcan, infraestructura (conectividad/electricidad), competencias de uso (docentes y estudiantes), motivación y control en entornos híbridos, seguridad e integridad digital, y calidad de las modalidades virtuales. Abordarlos es esencial ya que la tecnología, bien integrada, puede ser una poderosa aliada en la transformación educativa; pero mal gestionada o desigualmente distribuida, puede ensanchar brechas y generar nuevos problemas.

Tendencias emergentes en el uso educativo de la tecnología

A pesar de los desafíos, la pandemia impulsó varias tendencias positivas en la adopción de tecnología educativa que continúan evolucionando en la pospandemia, una tendencia clara es la consolidación del modelo híbrido de enseñanza como el nuevo estándar, lejos de volver a la educación 100% presencial tradicional, muchas instituciones han optado por un enfoque mixto, combinan clases presenciales con actividades en línea, permitiendo mayor flexibilidad.

Por ejemplo, en República Dominicana algunas escuelas mantienen “Aulas virtuales” paralelas donde estudiantes que por alguna razón no asisten físicamente pueden conectarse, o envían tareas en plataformas para complementar la clase presencial. En universidades de Colombia y Venezuela se están institucionalizando formatos híbridos en ciertas carreras, donde parte del curso se imparte sincrónicamente en campus y otra parte asincrónica en línea. Esta tendencia reconoce que lo virtual llegó para quedarse como complemento de lo presencial, aprovechando lo mejor de ambos mundos, los/as estudiantes pueden repasar contenido en línea a su ritmo (videos, lecturas) y luego usar el tiempo presencial para discusión activa o prácticas, siguiendo modelos como clase invertida, así, la tecnología no sustituye al/la docente sino que cambia su rol hacia facilitador/a y guía.

Otra tendencia acelerada es la proliferación de plataformas y herramientas edtech innovadoras en los últimos dos años han surgido o se han masificado aplicaciones para casi todo aspecto educativo, sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) más amigables, herramientas de videoconferencia optimizadas para educación, aplicaciones de evaluación en línea (quizzes interactivos, portafolios digitales), simuladores virtuales para ciencias, bibliotecas digitales abiertas, entre otros. Muchos/as docentes descubrieron herramientas como Kahoot, Quizizz, Google Classroom, Zoom, Moodle, entre otros, y las han integrado a su repertorio permanente, ahora la tendencia es integrar estas herramientas de manera cotidiana, por ejemplo, un/a docente de matemáticas en Colombia que en pandemia usó Khan Academy para prácticas, sigue empleándolo para asignar ejercicios diferenciados; una maestra de lenguaje en República Dominicana que aprendió a usar quizzes interactivos los usa para retroalimentación inmediata en clase presencial.

Además, se observa la interoperabilidad, se tiende a que las plataformas institucionales incorporen plugins o vínculos con diversas apps externas para enriquecer la experiencia, esta diversificación tecnológica está transformando las metodologías, se habla de pedagogías emergentes como gamificación (uso de juegos y dinámicas lúdicas apoyadas en tecnología para motivar), realidad aumentada o virtual para aprendizaje inmersivo, y laboratorios remotos donde estudiantes manipulan equipos a distancia. Aunque en nuestra región su uso masivo aún es incipiente, ya hay proyectos piloto, por ejemplo,

laboratorios virtuales de ciencias en escuelas rurales colombianas, o el uso de realidad aumentada en museos virtuales para clases de historia dominicanas, que demuestran la tendencia.

Relacionado, una tendencia crucial es el auge de la Inteligencia Artificial en la educación, cada vez más, la IA se incorpora en aplicaciones educativas, tutores inteligentes que ofrecen ejercicios personalizados y retroalimentación inmediata; sistemas de aprendizaje adaptativo que ajustan la dificultad según el desempeño del/la estudiante; chatbots que responden preguntas frecuentes de estudiantes; análisis predictivos para identificar estudiantes en riesgo de deserción en educación superior, entre otros.

Por ejemplo, plataformas de aprendizaje de idiomas utilizan IA para conversar con los/as estudiantes y corregir pronunciación, matemáticas asistidas por AI ofrecen explicaciones paso a paso, esta tendencia promete personalizar el aprendizaje a gran escala, algo difícil de lograr por un docente con muchos/as estudiantes. Sin embargo, viene acompañada de debates éticos y formativos, se busca que la IA potencie la labor docente, no que la reemplace ni automatice decisiones sin supervisión. La UNESCO (2021) menciona:

La automatización impulsada por la inteligencia artificial y el aprendizaje automático está reconfigurando profundamente el mercado laboral mundial. El gran reto del siglo

XXI consiste en garantizar que el progreso tecnológico se traduzca en la creación de un trabajo decente centrado en el ser humano, donde la educación no sirva únicamente para adaptar de forma sumisa la mano de obra, sino para capacitar a las personas en la gobernanza y orientación ética de estas tecnologías hacia el bienestar común. (p.135)

En educación, esto se traduce en integrar IA, pero manteniendo al/la docente como mediador/a crítico/a y asegurando la dimensión humana en la enseñanza. A corto plazo, la tendencia es ver IA sobre todo como asistente del/la docente (por ejemplo, sistemas que califiquen cuestionarios objetivos, que analicen el desempeño de la clase y sugieran intervenciones al maestro) y como compañero/a de aprendizaje del estudiante (por ejemplo, apps de práctica con IA).

Otra tendencia destacable es la preocupación por la ciberseguridad y bienestar digital, tras los incidentes y aprendizajes de la cuarentena, las instituciones han comenzado a implementar protocolos de seguridad digital, firewalls, controles de acceso a plataformas, políticas de privacidad de datos de estudiantes, entre otros. Los/as docentes también están más conscientes de la necesidad de enseñar ciudadanía digital, desde cómo comportarse en una videoclase hasta cómo proteger la información personal en internet. Se ve, por ejemplo, en tendencias curriculares la inclusión de módulos sobre seguridad en línea y netiqueta en clases de computación o tutoría. Asi-

mismo, surge la tendencia de promover el equilibrio digital, algunas escuelas implementan “días desconectados” (sin dispositivos) para fomentar la interacción cara a cara, o currículos de educación media que abordan el manejo del tiempo en pantalla y la salud digital (postura, vista, sueño), esto busca atender el reto detectado de adicción a pantallas y fatiga digital en estudiantes y docentes.

En el ámbito de políticas públicas, se observa la tendencia de alianzas público-privadas para la conectividad, dado que la brecha digital es principalmente de infraestructura costosa, varios gobiernos latinoamericanos han establecido convenios con empresas tecnológicas, telecomunicaciones y bancos multilaterales para llevar internet a más escuelas. Por ejemplo, el programa “Internet para Todos” en zonas rurales de Colombia en colaboración con empresas de telefonía, o los préstamos del BID a República Dominicana para adquisición de dispositivos educativos. Otra tendencia es la creación de centros o laboratorios de innovación educativa a nivel gubernamental, enfocados en pilotear tecnologías y formaciones antes de escalarlas. Por caso, INTEC en República Dominicana junto al Ministerio de Educación ha lanzado laboratorios de tecnología educativa donde se prueba robótica y STEM con ciertos docentes; en Colombia, el Ministerio apoyó la iniciativa Computadores para Educar para entregar equipos y para innovar con contenido digital local.

Finalmente, en la práctica de aula se consolida la tendencia de aprendizaje autodirigido apoyado en tecnología, muchos/as estudiantes, especialmente en secundaria y universidad, han adoptado plataformas de aprendizaje en línea por cuenta propia (YouTube, Coursera, Duolingo, entre otros) para complementar su educación formal. Lejos de ver esto como amenaza, algunos/as docentes y sistemas lo están incorporando, por ejemplo, dando créditos o reconocimiento a proyectos o cursos en línea que el/la estudiante completa voluntariamente (lo cual conecta con la idea de microcredenciales mencionada en currículo). Se reconoce que la tecnología ha empoderado a los/as estudiantes para aprender más allá de las paredes del espacio de aprendizaje, y la tendencia pedagógica es aprovechar ese impulso orientándolo/a. Surgen metodologías como Flipped Learning (Clase invertida) donde se espera que los/as estudiantes exploren recursos digitales antes de clase, o Aprendizaje Basado en Proyectos con investigación en Internet, que capitalizan la familiaridad tecnológica de los/as jóvenes para profundizar su aprendizaje.

En síntesis, las tendencias tecnológicas en educación pospandemia van hacia una educación conectada, híbrida, personalizada con IA, pero humanamente orientada. Se trata de integrar la tecnología de forma que amplíe las oportunidades de aprender (rompiendo barreras de tiempo, lugar y ritmo) y prepare a los/as estudiantes para un mundo digital, al tiempo que se cuida su bienestar y se promueven los valores éticos necesarios en la era de la información.

Propuestas para aprovechar la tecnología y cerrar brechas

Considerando los retos y tendencias expuestos, se proponen las siguientes iniciativas para una integración tecnológica equitativa y efectiva en los sistemas educativos de Colombia, Venezuela y República Dominicana (y extensivas a América Latina en general):

- Plan nacional de conectividad educativa universal, como paso fundamental donde cada país debe implementar un plan con metas claras de conectar todas sus escuelas a internet de banda ancha en el corto plazo. Esto puede implicar estrategias diferenciadas, en áreas con infraestructura, convenios con proveedores para expandir redes de fibra óptica hasta las escuelas; en áreas remotas, explorar tecnologías alternativas como conexión vía satélite o redes comunitarias. Colombia, por ejemplo, podría apoyarse en su estrategia de Centros Digitales Rurales para asegurar que la escuela sea el punto de acceso de la comunidad, en cuanto a República Dominicana, aunque aumentó significativamente la conectividad durante la pandemia, aún debe ampliar la capacidad para zonas todavía no cubiertas. En Venezuela, a pesar de la crisis eléctrica, es crucial invertir en la red CANTV o asociarse con organizaciones internacionales que provean equipos de energía solar y conexión satelital en escuelas rurales. Esta propuesta requiere financiamiento, por lo que se sugiere buscar cooperación in-

ternacional y del sector privado, ya que, como se evidenció, la educación en el siglo XXI depende de la conectividad tal como antes dependía de tener un edificio escolar. Además, junto a la conectividad, continuar la dotación de dispositivos, programas uno a uno (una computadora/tablet por estudiante) con prioridad a zonas vulnerables, particularmente, países como Uruguay demostraron con su Plan Ceibal que esto es factible y transformador; nuestras naciones pueden aspirar a modelos similares escalonados.

- Formación intensiva en competencias digitales para docentes, por tanto, se propone lanzar en cada país una campaña masiva de formación docente en tecnología educativa, construyendo sobre lo ya aprendido. Por ejemplo, un Programa Nacional de Mentores/as Digitales, reclutar a docentes con alta competencia TIC (identificados durante la pandemia) y darles el rol de mentores/as para su región, encargados/as de formar in-situ a otros/as maestros/as en herramientas y estrategias digitales. Este programa podría desarrollar módulos prácticos (p. ej. “cómo integrar quiz interactivos en tus clases”, “diseño de clases invertidas con videos en YouTube”, “uso educativo del celular cuando no hay computadoras”) que se impartan a través de talleres presenciales cortos y también vía MOOCs. Importante es que incluya un componente de pedagogía digital, cuál botón o app usar y también cómo rediseñar la experiencia de aprendizaje aprovechando la tecnología. Un ejemplo concreto, formar a docentes de básica en crear experiencias de lectura aumentada, donde los/as niños/as lean

cuentos y con el celular vean animaciones o explicaciones extra, para motivar la lectura. O formar a docentes de matemáticas en el uso de softwares como GeoGebra para exploración interactiva. En la perspectiva de género, garantizar que tanto maestras como maestros accedan por igual a estas oportunidades y se sientan empoderados/as tecnológicamente (superando estereotipos de que la tecnología es “cosa de hombres”).

- Desarrollo de contenidos digitales locales y en idioma local, para que la tecnología realmente aporte al currículo, es necesario nutrir los entornos virtuales con recursos educativos de calidad, pertinentes y culturalmente adecuados. Una propuesta es invertir en la creación de bancos de recursos digitales abiertos en español (y lenguas locales), alineados con los currículos nacionales. Por ejemplo, el Ministerio de Educación de República Dominicana podría liderar la producción de videos educativos cortos de matemática contextualizados a la realidad dominicana, o simulaciones interactivas sobre la historia del Caribe, disponibles gratuitamente para docentes. En Colombia, fortalecer la estrategia de contenidos de “Colombia Aprende” y “Aprender Digital” con más participación de maestros en la co-creación (ej: concursos donde docentes proponen sus propios recursos didácticos digitales para compartir). Para Venezuela, dada la limitación actual, se puede aprovechar alianzas con organismos como UNICEF o la OEI para desarrollar y distribuir contenidos offline (en memorias USB, por ejemplo) con software educativo adaptativo que no requiera internet continuo. También incluir recursos bilingües,

en zonas con presencia indígena, desarrollar apps o audiolibros en lenguas indígenas para uso en espacio de aprendizaje, materializando la interculturalidad mediante la tecnología. La disponibilidad de contenido pertinente ayudará a los/as docentes a incorporar TIC sin tener que improvisar desde cero o depender exclusivamente de material extranjero.

- Sistemas de apoyo técnico y mantenimiento, un aspecto frecuentemente ignorado es que dotar tecnología implica un continuo mantenimiento y soporte, por ello, se propone crear, a nivel distrital o regional, equipos técnicos itinerantes que brinden soporte a las escuelas. Estos equipos (por ejemplo, uno por municipio en Colombia, o por provincia en República Dominicana) estarían conformados por personal con conocimientos en redes, hardware y software educativo, encargado de visitar periódicamente las instituciones para reparar equipos dañados, actualizar programas y formar al personal administrativo y docente en la gestión de los dispositivos. Durante la pandemia muchos equipos quedaron inoperantes por fallas técnicas y no había quién los arreglara, así que institucionalizar un servicio técnico educativo es clave para la sostenibilidad del esfuerzo de digitalización. También se puede implementar sistemas de reporte en línea para que las escuelas soliciten ayuda cuando surjan problemas, con tiempos de respuesta establecidos. Esta propuesta, si bien logística, es innovadora en tanto rara vez existe formalmente en las estructuras ministeriales, y es fundamental para asegurar que la infraestructura tecnológica se mantenga funcional y útil en el tiempo.

- Integración de la Inteligencia Artificial de manera ética, dado el auge inevitable de la IA, proponemos que los ministerios de educación en alianza con universidades formulen lineamientos éticos y pedagógicos para el uso de IA en educación. Esto podría plasmarse en un documento guía y en formaciones específicas, donde pueden ser algunos puntos concretos, establecer qué tipos de herramientas de IA son recomendables (tutores inteligentes validados, herramientas de detección de plagio con protocolos claros), cómo respetar la privacidad de los datos estudiantiles (p.ej., si se usan sistemas adaptativos que recopilan datos, que sean con consentimiento informado y seguridad), y cómo integrar la enseñanza sobre IA en el currículo (por ejemplo, que en secundaria haya una introducción a la IA, sus oportunidades y riesgos). Además, promover proyectos piloto con IA, escoger algunas escuelas para probar, por ejemplo, un tutor inteligente de matemáticas durante un año, comparando resultados y documentando experiencias de docentes y estudiantes, estos hallazgos servirían para escala mayor, la consigna debe ser que la IA refleje objetivos pedagógicos profundos.

- Fomento de la producción local de tecnología educativa, en línea con fortalecer la soberanía tecnológica y reducir costos, se podría incentivar a emprendedores/as y universidades locales a desarrollar soluciones edtech adaptadas. Por ejemplo, hackatones o concursos nacionales para aplicaciones educativas que resuelvan problemas detectados en espacio de aprendizaje pospandemia (alfabetización inicial, aprendizaje

de lenguas, entre otros). Los/as ganadores/as recibirían apoyo para implementar su solución en escuelas piloto, esto crea un ecosistema en el que la tecnología educativa surja de las necesidades concretas de nuestras comunidades. Venezuela históricamente tuvo el proyecto “Canaima” de software libre en computadoras escolares; reavivar esa filosofía podría ser útil para independencia tecnológica, quizás adaptándola a nuevos dispositivos móviles.

- Uso de tecnología para inclusión, esto debe ser una propuesta transversal porque se debe emplear la tecnología para atender a quienes más lo necesitan. Por ejemplo, equipar a estudiantes con discapacidad con dispositivos y software de apoyo, lectores de pantalla para personas con discapacidad visual, apps de comunicación aumentativa para quienes tienen dificultades de habla, entre otros, y formar a docentes en su uso. Además, expandir programas como aulas virtuales hospitalarias para niños/as enfermos/as de larga duración, o la continuidad educativa para jóvenes en sobre-edad a través de modalidades virtuales flexibles. La pandemia legitimó la educación a distancia; aprovechar esa legitimidad para llegar a poblaciones que tradicionalmente quedaban fuera. En zonas rurales dispersas, combinar la enseñanza presencial con tutorías radiales o por WhatsApp (muchos/as docentes en zonas apartadas de Colombia usaron WhatsApp exitosamente para guiar a sus estudiantes; formalizarlo y proveerles datos móviles gratuitos para esa labor podría ser un paso sencillo y de alto impacto). También, como proponen CEPAL-UNESCO, asegu-

rar apoyo socioemocional a través de tecnología, por ejemplo, líneas telefónicas o chats de apoyo psicológico para estudiantes, o comunidades en línea moderadas donde jóvenes puedan expresarse y recibir orientación. La tecnología ofrece vías para acompañar al/la estudiante más allá del aula, tendencia clave en la pospandemia.

En conclusión, estas propuestas buscan garantizar que la tecnología sirva como niveladora y potenciadora educativa, en lugar de profundizar desigualdades. Se trata de invertir de manera estratégica en infraestructura, formación y contenidos, y de crear entornos normativos y de apoyo que permitan a docentes y estudiantes aprovechar las TIC con seguridad y sentido crítico. Una educación que adopte la tecnología con visión humanista, centrada en mejorar la calidad y equidad, estará mejor preparada para los retos futuros, tal como lo plantea el nuevo contrato social educativo promovido por UNESCO.

Evaluación Educativa en Transformación

Retos actuales en la evaluación del aprendizaje

La pandemia de COVID-19 forzó cambios drásticos en las prácticas de evaluación educativa, dejando al descubierto limitaciones de los enfoques tradicionales y generando nuevos

desafíos. Uno de los retos más inmediatos tras la pandemia es la necesidad de implementar evaluaciones diagnósticas profundas para comprender el estado real de los aprendizajes y las brechas. Con la interrupción de la enseñanza, muchos sistemas optaron por promover a los/as estudiantes automáticamente en 2020/21 sin una evaluación exhaustiva, para no penalizarlos por circunstancias fuera de su control, si bien esta medida fue comprensible, ahora las escuelas enfrentan espacios de aprendizajes heterogéneos donde coexisten estudiantes que dominan los contenidos esperados y otros con lagunas importantes, identificar esos aprendizajes ausentes o débiles es un reto técnico y pedagógico.

Asimismo, algunos países llevaron a cabo pruebas diagnósticas nacionales post-pandemia (por ejemplo, Colombia implementó en 2021 el programa “Evaluar para Avanzar” con pruebas formativas voluntarias en lenguaje y matemáticas), pero el reto es usar esos datos eficazmente en el espacio de aprendizaje. En contextos con menos capacidad institucional, como zonas rurales venezolanas o dominicanas, muchos/as docentes deben ellos/as mismos/as ingeniar maneras de sondear qué saben y no saben sus estudiantes después del retorno presencial.

Por otro lado, otro reto clave es la adecuación de la evaluación a las nuevas modalidades de aprendizaje, durante la educación remota, las formas tradicionales de examen (pruebas escritas en papel, exámenes estandarizados presenciales)

fueron inviables, impulsando evaluaciones en línea, trabajos en casa, proyectos, entre otros. Esto generó preocupación por la autenticidad de los resultados (posibles trampas, asistencia de terceros) y la comparabilidad con estándares previos. En la pospandemia, persiste el dilema de cómo evaluar de manera justa en entornos híbridos. Por ejemplo, en educación superior, muchas universidades debaten si mantener exámenes virtuales, que aumentan acceso, pero complican garantizar honestidad académica o volver a exámenes presenciales tradicionales que pueden ser menos pertinentes después de nuevas metodologías de enseñanza más flexibles. En educación media, los sistemas de admisión a la universidad o graduación que se basaban en pruebas estandarizadas nacionales (como las Pruebas Saber 11 en Colombia, la Prueba Nacional en República Dominicana) se vieron afectados; algunos países las pospusieron o ajustaron. Ahora retomar esos exámenes de alta apuesta es desafiante porque la base de preparación de los/as estudiantes varió mucho. Evaluar con los mismos instrumentos puede ser injusto para cohortes que tuvieron menos tiempo presencial; pero cambiar completamente los sistemas de acceso también es complejo.

Cabe destacar, que la equidad en la evaluación es un reto central, la pandemia amplió brechas y cualquier evaluación sumativa corre el riesgo de reflejar más las diferencias de contexto que el verdadero potencial de los/as estudiantes. Por ejemplo, estudios sugieren que las brechas entre estudiantes de distinto nivel socioeconómico en pruebas de logro (como

ERCE en Latinoamérica) se ampliaron tras la pandemia. Los/as docentes enfrentan el dilema ético de cómo calificar a estudiantes que no pudieron conectarse adecuadamente o que vienen con traumas emocionales que afectaron su desempeño, por tanto, mantener criterios uniformes puede castigar a los más vulnerables, pero flexibilizarlos demasiado puede comprometer la validez de la acreditación.

En Venezuela, la Asociación Nacional de Institutos Educativos Privados (Andiep) manifestó su rechazo a resultados de evaluaciones en línea (SECEL) indicando que pequeñas muestras no reflejan la realidad, sobre todo en un sistema tan golpeado, esto evidencia la desconfianza hacia evaluaciones hechas en condiciones atípicas y el reto de restaurar credibilidad y utilidad en las mismas.

El cambio de foco pedagógico hacia habilidades más complejas (colaboración, creatividad, socioemocionales) trae el reto de evaluar aprendizajes más allá de lo cognitivo tradicional. ¿Cómo evaluar, por ejemplo, el nivel de empatía o la capacidad de resiliencia adquirida por un/a estudiante durante la pandemia? O en términos más académicos, ¿cómo evaluar la capacidad de aprender autónomamente que muchos desarrollaron? Las herramientas evaluativas convencionales (pruebas de opción múltiple, exámenes escritos) no capturan bien esas dimensiones. A nivel curricular se habla de incluir estas competencias, pero la evaluación es la que define en la práctica qué se valora, si no se desarrollan métodos adecuados, existe un

riesgo de desconexión, se enseña colaboración, pero se sigue evaluando solo rendimiento individual en papel, por ejemplo.

Asimismo, la integración de la tecnología en la evaluación viene con retos técnicos, proliferaron plataformas de exámenes en línea, pero con ellas aparecieron trampas nuevas (búsquedas en internet durante la prueba, suplantación de identidad, entre otros) y se cuestiona la privacidad con sistemas de proctoring (vigilancia remota usando cámaras, que fueron criticados por invadir la intimidad). Muchos/as estudiantes y familias experimentaron ansiedad con esas formas de vigilancia digital, ahora, al volver a la normalidad, se debate si mantener elementos de evaluación en línea (que pueden ser eficientes) o descartarlos por las complicaciones éticas y técnicas. Es un reto lograr un balance, aprovechar la tecnología para agilizar la retroalimentación (por ejemplo, cuestionarios autocalificables) pero sin deshumanizar el proceso ni generar inequidades (pensemos en estudiantes sin buen internet en evaluaciones en línea en tiempo real, que quedarían en desventaja).

Otro reto observado es la calidad y uso de la evaluación formativa, durante la pandemia, muchos/as docentes adoptaron actitudes más formativas, dando retroalimentación cualitativa en vez de solo notas, pues entendían la situación excepcional. Sin embargo, con el retorno, en ocasiones hay presiones por “volver a la normalidad” de notas cuantitativas y exámenes, sostener la cultura de la evaluación formativa es un reto, especialmente en sistemas muy centrados en calificaciones. A

esto se suma que la recuperación de aprendizajes requiere un monitoreo continuo del progreso para ajustar la enseñanza. No todos/as los/as docentes se sienten competentes, sobre todo con grupos más heterogéneos que antes, en países con aulas superpobladas (caso de muchas escuelas públicas venezolanas tras cierres de privadas, o dominicanas en ciertos distritos), implementar evaluaciones individualizadas de diagnóstico y seguimiento es muy demandante.

Finalmente, un reto de gestión es cómo articular la evaluación en los distintos niveles del sistema tras la pandemia, nivel de aula, nivel escuela y nivel sistema. Por ejemplo, los sistemas nacionales quisieran datos para orientar políticas (¿cuánto retrocedió en promedio la comprensión lectora?), pero recargar a las escuelas con evaluaciones nacionales adicionales puede distraer de la enseñanza. Hallar un equilibrio entre evaluación macro (sistemas de medición nacional o internacional, como PISA, LLECE) y micro (evaluación auténtica en el espacio de aprendizaje) es un reto siempre presente, ahora con más tensión. Países que participan en pruebas internacionales (Colombia y República Dominicana en PISA, ERCE) tuvieron que reflexionar sobre la utilidad de esos datos en contextos alterados. Venezuela, que lleva años sin sumarse a evaluaciones comparativas, por no creer en la colonización del pensamiento y por deslastrarse de las pruebas estandarizadas. Además, enfrenta el reto de tener casi una década sin datos nacionales públicos confiables de rendimiento estudiantil, lo que dificulta dimensionar el impacto de la pandemia y direccionar apoyos.

Tendencias emergentes en la evaluación educativa

En medio de estas problemáticas, se vislumbran tendencias en la evaluación que buscan adaptarse a la nueva realidad educativa con miras a ser más justas, significativas y coherentes con las transformaciones pedagógicas. Una de las tendencias más notables es el giro hacia la evaluación formativa continua y diversificada, nunca se insistió tanto en el papel de la evaluación como parte del aprendizaje y no solo como medición final. La idea de “evaluar para aprender” cobró fuerza, en la práctica, esto se traduce en que más docentes están utilizando una variedad de instrumentos evaluativos, rúbricas, portafolios, diarios de aprendizaje, proyectos grupales, evaluación entre pares, entre otros, y recogiendo evidencia de progreso de manera periódica para retroalimentar. La tecnología ha facilitado esto con herramientas que permiten a los/as estudiantes construir portafolios digitales o responder encuestas rápidas para ver cómo se sienten.

Esta tendencia se alinea con las propuestas de la UNESCO (2021), “la evaluación debe centrarse en el crecimiento del estudiante y no en las clasificaciones punitivas; debe diseñarse para promover el aprendizaje significativo para todos y reflejar de manera inequívoca los objetivos pedagógicos cooperativos y solidarios del aula”. (p.104). Es decir, se busca que la evaluación valore la colaboración, la mejora individual respecto a sí

mismo, el dominio de competencias integrales, más que comparaciones normativas estrictas.

Correlativamente, hay una tendencia a reducir el peso de los exámenes sumativos estandarizados o al menos complementarlos con otras evidencias, algunos países ajustaron sus requisitos de promoción y graduación. La educación superior en ciertos lugares está prescindiendo del examen de admisión tradicional y usando combinaciones de desempeño de la escuela secundaria más entrevistas o proyectos. En América Latina, se discute incluir mediciones de habilidades socioemocionales en evaluaciones nacionales (México y Chile ya experimentan con ello), la diversificación de lo que se evalúa es una tendencia, incluir indicadores de habilidades blandas, de participación, de resolución de problemas en equipo, entre otros.

Otra tendencia es el apoyo de la tecnología en la evaluación, pero con adaptaciones innovadoras, muchas instituciones ahora usan Learning Analytics (analítica de aprendizaje) para rastrear el desempeño de estudiantes en plataformas digitales y generar reportes que ayudan a maestros/a a intervenir. Por ejemplo, una plataforma puede alertar si un estudiante no se conecta hace días o si contesta mal todas las preguntas de cierto tipo, para que el/la docente actúe. Asimismo, sistemas de evaluación adaptativa en línea se están implementando, el test se ajusta al nivel del/la estudiante incrementando o disminuyendo dificultad según sus respuestas, logrando así diagnosticar más precisamente hasta dónde llegan sus conocimientos

sin abrumarlo ni ser demasiado fácil. Esto ya es común en test de idiomas (e.g., Duolingo English Test adaptativo) y podría permear evaluaciones escolares.

Asimismo, la IA es parte de esta tendencia, se emplea IA para calificar respuestas abiertas (por ejemplo, algoritmos que evalúan ensayos o soluciones matemáticas de manera coherente) permitiendo a docentes ahorrar tiempo y centrarse en la retroalimentación cualitativa. Sin embargo, a la par surge la tendencia de establecer principios éticos en estas prácticas, transparencia en cómo un algoritmo califica, revisión humana complementaria, entre otros, para que los/as estudiantes confíen en los resultados.

Un aspecto interesante es que la voz del/la estudiante en la evaluación gana relevancia, esto se ve en tendencias como la autoevaluación y coevaluación, cada vez más docentes piden a sus estudiantes auto-reflexionar y calificarse en ciertos aspectos, o evaluarse mutuamente con guías. Esta práctica, recomendada desde hace décadas, fue adoptada más ampliamente durante la educación remota (pues los/as profesores/as necesitaban que los/as estudiantes asumieran más responsabilidad), y ahora se mantiene. Fomenta la metacognición, los/as estudiantes aprenden a identificar sus fortalezas y debilidades, lo cual es valioso para su aprendizaje autónomo futuro. También se alinea con una perspectiva democrática de la educación donde estudiantes participan en decisiones sobre su proceso.

En cuanto a la función de la evaluación dentro del espacio de aprendizaje, hay una tendencia a que sea más inclusiva y diferencial, esto implica adaptar instrumentos a necesidades especiales (ej., dar más tiempo a quien lo necesite, usar formatos alternativos para estudiantes con discapacidad, evaluar de forma oral en vez de escrita si corresponde) y también a los contextos de los/as estudiantes. Por ejemplo, en contextos interculturales, valorar bilingüismo, permitir que un/a estudiante indígena demuestre un conocimiento en su lengua nativa para luego traducirlo al español, en vez de considerarlo erróneo por no expresarlo en la lengua dominante inicialmente. Este enfoque inclusivo se ve impulsado por el imperativo de no dejar a los más rezagados atrás tras la pandemia e instituciones en República Dominicana, por ejemplo, han implementado que estudiantes con cierto rezago tengan evaluaciones modificadas enfocadas en sus logros individuales más que en la comparación con un estándar rígido, por un periodo de recuperación.

A nivel de políticas educativas globales, hay una clara tendencia que promueve la UNESCO y otros, evaluar lo que realmente importa para una educación de calidad y equidad. Esto se traduce en que los sistemas de monitoreo y evaluación ya midan resultados cognitivos en lengua y matemáticas, pero que incluyan indicadores de bienestar estudiantil, clima escolar, satisfacción de estudiantes y docentes, entre otros. De hecho, el ODS 4 incluye meta de evaluar el porcentaje de escuelas con ambiente seguro, inclusivo, recursos, entre otros, lo que va más allá de puntuaciones de pruebas. Así, se tenderá a tener

evaluaciones integrales de la educación. Un ejemplo es que, en algunos países tras la pandemia, las inspecciones o supervisiones escolares dedican atención a cómo la escuela está apoyando la salud mental de sus estudiantes, no solo a la planilla de notas.

También hay una tendencia a mayor transparencia y comunicación de los resultados evaluativos a la comunidad. Durante la pandemia, familias y sociedad en general se interesaron más por los temas educativos. En la pospandemia, se ve un esfuerzo porque los resultados de evaluaciones (nacionales, locales) se difundan comprensiblemente al público y se discutan. Por ejemplo, en Colombia tras “Evaluar para Avanzar”, los reportes se compartieron con madres y padres, se ofrecieron orientaciones para que en casa supieran en qué apoyar a sus hijos/as. En República Dominicana, el MINERD inició en 2023 la publicación de boletines sobre logros y desafíos pospandemia en base a evaluaciones diagnósticas, para mantener informada a la ciudadanía y sumar apoyo.

Propuestas para innovar la evaluación y hacerla más equitativa

Dada la importancia de la evaluación en el proceso educativo y su papel para guiar la mejora, se plantean las siguientes

tes propuestas para alinear la evaluación con las necesidades y valores de la educación pospandemia:

- Implementar sistemas de evaluación diagnóstica temprana y periódica a fin de identificar y atender las brechas de aprendizaje, proponemos institucionalizar evaluaciones diagnósticas al inicio de cada año o ciclo educativo, especialmente en básica y media. Estas evaluaciones deben ser formativas, es decir, no para calificar a los/as estudiantes, sino para informar a docentes y familias sobre el punto de partida. Por ejemplo, en primero de secundaria (7° u 8° grado según el país) aplicar un diagnóstico en lectura comprensiva, escritura y matemáticas que abarque los aprendizajes clave de primaria, los resultados se entregarían de inmediato a los/as docentes con análisis ítem por ítem y sugerencias de actividades remediales. Para hacerlo viable, se pueden usar plataformas en línea con corrección automática (apoyándose en tecnología adaptativa que no “frustre” al/la estudiante con preguntas demasiado difíciles). En zonas sin internet, se podría hacer en papel, pero con muestras si no es posible censal, lo importante es que cada docente reciba un reporte de su grupo y orientación pedagógica. Este diagnóstico también puede repetirse a mitad de año para ver progreso, ya que las citas UNESCO (2021), sugieren:

La transformación de las escuelas requiere centrarse en la mejora de los contenidos educativos y, de manera prioritaria, apoyar al personal docente con una formación conti-

na y herramientas metodológicas que faciliten el retorno y la continuidad pedagógica. Los procesos de evaluación no pueden desvincularse de este esfuerzo; deben estar integrados de forma orgánica al proceso de enseñanza para servir como un diagnóstico que guíe la toma de decisiones y el acompañamiento oportuno. (p.103)

- Además, para estudiantes con grandes rezagos identificados, desarrollar planes individualizados de apoyo (aprender de los IEP de educación especial) aunque sea por un periodo.
- Adoptar modelos de evaluación diversificada (variedad de instrumentos) en el espacio de aprendizaje, proponemos que las escuelas establezcan en su reglamento de evaluación que el desempeño de los/as estudiantes se determine a partir de múltiples evidencias, no únicamente exámenes. Concretamente, que en cada periodo se combine, evaluaciones escritas tradicionales más proyectos aplicados, presentaciones orales, trabajos colaborativos, autoevaluaciones y evaluación del cuaderno/portafolio. Esto obliga a repensar la ponderación, por ejemplo, que un examen final no valga más del 30% de la calificación, con el resto distribuido en las otras formas. Esto alivia la presión de un solo examen (evitando casos de ansiedad y posibles trampas), también da oportunidad a diferentes tipos de talentos de manifestarse, un estudiante que quizá no destaca en un examen de opción múltiple puede brillar en

un proyecto creativo, y viceversa. Institucionalizar esta diversidad haría la evaluación más inclusiva y justa, reconociendo diferentes formas de demostrar el aprendizaje para apoyar a los/as docentes en ello, se podrían elaborar bancos de rúbricas y ejemplos de tareas por asignatura a disposición. Por ejemplo, una rúbrica de oralidad para evaluar una exposición en Ciencias Sociales (valorando investigación, claridad, pensamiento crítico), o una guía para evaluar diarios reflexivos en Educación para la Ciudadanía. Esto se vincula a la tendencia observada de evaluación formativa y amplia, y responde a la recomendación de alinear la evaluación con objetivos pedagógicos como la cooperación y la solidaridad (ej., incluir evaluación grupal que valore la colaboración).

- Reforma de evaluaciones nacionales de alto impacto, en línea con la tendencia de revalorizarlas, sugerimos revisar los exámenes nacionales (graduación, ingreso a universidad) para ajustarlos post-COVID. Una propuesta es incluir en ellos secciones o componentes que evalúen competencias más allá de lo académico tradicional. Por ejemplo, agregar una sección de resolución colaborativa de problemas, donde se evalúe cómo el/la estudiante plantea soluciones a un caso práctico; o en la prueba de lengua, incorporar la evaluación de la capacidad de argumentar en un ensayo sobre la experiencia de la pandemia, lo cual mide pensamiento crítico contextual. También podría incorporarse un componente de evaluación de proyecto, que el/la estudiante presente (por escrito o entrevista) un proyecto realizado durante la escuela (por ejemplo,

de servicio comunitario o investigación escolar) como parte de su evaluación de egreso. Además, en aras de la equidad, considerar mecanismos de ajuste compensatorio, por ejemplo, en República Dominicana, si se detecta que cierta región tuvo promedio muy bajo en las Pruebas Nacionales 2023 debido a impacto de huracanes o desconexión pandémica prolongada, ajustar la curva de calificación para no penalizar en acceso a la universidad a esos/as estudiantes. Transparencia en estos ajustes es importante para no desacreditar la prueba, pero puede justificarse con análisis de contexto. En todos los casos, comunicar claramente los cambios y su razón (aprender de la pandemia) para que la sociedad entienda que no es “bajar la calidad” sino evaluar con sentido actualizado. Colombia, por ejemplo, podría incorporar en Saber 11 unos módulos voluntarios de competencias ciudadanas o ciencia, cuyos resultados sirvan formativamente a las escuelas sin contar en la admisión universitaria, pero mostrando un perfil más amplio del/la estudiante.

- Uso de la tecnología para retroalimentación inmediata y personalización, proponemos equipar a las escuelas con herramientas digitales simples que permitan a los/as docentes realizar evaluaciones rápidas y obtener análisis en tiempo real. Por ejemplo, otorgar de dispositivos de respuesta (clickers) o usar apps móviles en clase para hacer preguntas de opción múltiple al vuelo y visualizar cuántos entendieron un concepto, esto, ya practicado en entornos innovadores, debería escalarse, entrena a los/as docentes a salir del monólogo

y comprobar constantemente la comprensión, y a los/as estudiantes les da retroalimentación al momento. Otra idea es implementar plataformas adaptativas en asignaturas clave, un sistema de ejercicios de matemáticas en línea que vaya presentando problemas según el nivel del/la estudiante y le explique donde se equivoca. La implementación de IA puede venir por esta vía, siempre con validación pedagógica, estas innovaciones responden al llamado a promover aprendizajes significativos para todos/as los/as estudiantes, ya que cada estudiante recibe retroalimentación adecuada a sus necesidades.

- Cultura de la autoevaluación y evaluación participativa, proponemos formalizar espacios y prácticas de autoevaluación estudiantil en todos los niveles. Por ejemplo, al final de cada trimestre, proveer a los/as estudiantes una breve encuesta o formulario guiado donde reflexionen, qué aprendí, en qué mejoré, qué me costó, cómo evaluaría mi esfuerzo y que esa autoevaluación se considere parte de su evaluación global (aunque con peso pequeño o descriptivo). Para hacerla efectiva, los/as docentes deben enseñar a autoevaluarse, tal vez con escalas de estimación simples y ejemplos. Asimismo, instituir la coevaluación, en proyectos grupales, por ejemplo, que los compañeros evalúen la contribución de cada integrante con criterios claros, esto hace la evaluación más justa (reconoce trabajo en equipo real) y que educa en responsabilidad. En educación superior, se puede adoptar portafolios reflexivos donde el/la estudiante recoge evidencias de su aprendizaje y escribe su autoevaluación, que el/la profesor/a luego comen-

ta. Si bien estas prácticas existían, la tendencia es masificarlas para promoverlo, los ministerios podrían difundir lineamientos o incluso incluir ítems de “habilidades de autoevaluación” en los perfiles estudiantiles deseados. Esta propuesta casa con una educación que busca formar individuos autorregulados y conscientes, un valor en alza tras la pandemia donde todos tuvimos que aprender a aprender solos en algún momento.

- Evaluación socioemocional y del clima escolar, así como medimos conocimientos, proponemos introducir evaluaciones periódicas del bienestar y clima emocional en las escuelas. Por ejemplo, cada semestre aplicar un breve cuestionario anónimo a estudiantes (y otro a docentes) sobre cómo se sienten en la escuela, nivel de estrés, sentido de pertenencia, relaciones con compañeros, entre otros. Estas encuestas de clima escolar existen (ej. UNESCO las promueve en su iniciativa Whole Child); la novedad es integrarlas como parte del sistema de evaluación de calidad educativa, no para juzgar personas sino para guiar apoyos. Si en un curso se detecta bajo índice de bienestar, el/la orientador/a escolar o psicólogo/a puede intervenir con ese grupo, a nivel de centro, si hay reportes de acoso, se activan protocolos. Incluir esta dimensión en la evaluación es coherente con la visión holística de educación tras la pandemia, que reconoce la importancia del bienestar socioemocional para aprender, los resultados podrían incluirse en los informes de desempeño de escuelas (por ejemplo, junto a las notas académicas promedio, un índice de ambiente escolar). En República Dominicana, el Instituto de Bienestar Estudiantil

podría liderar esto; en Colombia, existiendo el índice de clima escolar en ciertas evaluaciones, se podría hacer anual. Esta propuesta también incorpora perspectiva de género, detectando si niñas o minorías se sienten menos seguras o valoradas e intercultural, si estudiantes de cierta etnia sienten discriminación para tomar medidas.

- Reconceptualizar la promoción y recuperación, a nivel de políticas escolares, se sugiere adoptar esquemas de promoción más flexibles basados en competencias dominadas y no dominadas, en lugar del rígido aprobado/reprobado anual. Por ejemplo, si un estudiante de 7° no alcanzó los estándares en matemáticas, pero sí en las demás asignaturas, en vez de repetir el año completo (lo que puede ser desmotivante y costoso), permitirle pasar de grado cursando un programa de recuperación intensiva de matemáticas paralelo en el siguiente grado. Algunos países ya ensayan promoción semi-automática con refuerzos (ej., Uruguay). Esto requiere sistemas de evaluación competenciales, identificar qué competencias específicas no se lograron e intervenir en esas. En la pospandemia esto es muy pertinente, dado que muchos repitentes lo son quizá por fallas en un área afectada por falta de conectividad. Con enfoques flexibles, se podría reducir la repitencia y abandono (que aumentó tras la pandemia). Por ejemplo, República Dominicana podría revisar su normativa de promoción para implementar esta flexibilidad en secundaria, apoyada en la tanda extendida para dar clases remediales a quienes avanzan con insuficiencias, esta propuesta se apoya en la idea de que la eva-

luación debe “promover crecimiento y aprendizaje significativo” y no ser un filtro punitivo que excluya.

En conclusión, las propuestas en evaluación buscan concretar un cambio de paradigma, de evaluar para calificar o seleccionar, a evaluar para entender, apoyar y mejorar el aprendizaje de cada estudiante. La pospandemia ha subrayado que la función social de la evaluación debe ser la equidad y la mejora continua, en sintonía con la visión de un nuevo contrato social educativo que prioriza la justicia social y el desarrollo integral. Con evaluaciones más comprensivas y humanizadas, estaremos más cerca de ese ideal.

Inclusión Educativa: Equidad, Género y Educación para Todos/as

Retos actuales en inclusión y equidad educativa

El principio de educación inclusiva, que asegura el derecho a aprender de todos y todas sin discriminación se vio puesto a prueba durante la pandemia y continúa siendo un campo de desafíos urgentes en la era pospandemia. Un primer reto es atender el incremento de las desigualdades educativas que dejó la crisis, los/as estudiantes de grupos vulnerables

(por pobreza, ruralidad, discapacidad, minorías étnicas, género, entre otros) fueron los más afectados por el cierre de escuelas y las dificultades de acceso a la educación remota, muchos de ellos/as se enfrentan ahora mayores rezagos académicos e incluso riesgo de no retorno a los espacios de aprendizaje. Un ejemplo dramático es el abandono escolar, aunque todavía se evalúan datos, UNESCO (2022) reporta:

La pandemia provocó caídas significativas en las tasas de asistencia en todos los niveles educativos, especialmente durante el año 2020. En este contexto, los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a los entornos más pobres a menudo se vieron obligados a trabajar para apoyar económicamente a sus familias, o perdieron la motivación tras meses desconectados de las aulas, por lo cual no todos volvieron a la escuela tras la reapertura de los centros. (p.21)

En ese particular, identificar y reenganchar a los/as estudiantes desvinculados/as es un reto fundamental de inclusión.

Dentro de los espacios de aprendizaje, otro reto es la ampliación de la brecha de aprendizaje entre estudiantes según su contexto, como se mencionó en currículo, hoy conviven en un mismo grado estudiantes con niveles muy dispares. Esto plantea un desafío de atención a la diversidad mucho mayor para los/as docentes, cómo enseñar a un grupo heterogéneo donde algunos/as necesitan reforzar nociones básicas y otros

van más adelantados/as. Sin apoyos adicionales, existe el riesgo de que los/as rezagados/as queden rezagados/as aún más, perpetuando la exclusión académica silenciosa dentro del salón, la falta de personal de apoyo (educadores/as especiales, co-docentes, tutores) en muchos sistemas dificulta dar la atención individual que estos casos requieren.

La inclusión de estudiantes con discapacidad enfrenta retos específicos pospandemia, muchos/as estudiantes con necesidades educativas especiales vieron interrumpidas sus terapias o apoyos durante el confinamiento, y el retorno ha supuesto para ellos readaptación compleja. En algunos casos, familias optaron por no enviarlos de vuelta por temores o porque consideraron que no recibían suficiente atención, un reto es reincorporar a estudiantes con discapacidad a entornos inclusivos y compensar retrocesos en sus destrezas. Además, asegurar las adaptaciones necesarias en la continuidad de los aprendizajes, por ejemplo, estudiantes con discapacidad auditiva que perdieron práctica comunicativa o no pudieron seguir bien las clases virtuales ahora requieren refuerzos en lenguaje de señas; estudiantes con autismo tal vez sufrieron alteración de sus rutinas agravando su ansiedad, todo esto exige una respuesta de educación especial fortalecida y coordinada con la educación regular. Lamentablemente, muchos países carecen de suficientes especialistas.

La perspectiva de género en inclusión trae retos notables pospandemia, por un lado, existe la preocupación por el aban-

dono escolar de niñas y adolescentes debido a embarazo temprano o aumento de tareas domésticas durante la pandemia. Un fenómeno observado en varias regiones del mundo, UNESCO (2020), expresa: “especialmente en África subsahariana, fue el incremento de embarazos adolescentes durante los cierres de escuelas, lo que pone en riesgo de exclusión permanente del sistema educativo a cerca de un millón de niñas” (p.1).

Las jóvenes madres enfrentan barreras para retomar la escuela si no se les apoya con modalidades flexibles o cuidados de sus bebés. Igualmente, se teme que muchas adolescentes hayan asumido labores del hogar o cuidado de hermanos/as mientras madres y padres trabajaban, postergando su propia educación. Hay que asegurar que las niñas y jóvenes regresen y permanezcan en el sistema educativo es un reto de género crucial. Por otro lado, los roles de género tradicionales pudieron reforzarse en la pandemia (niñas ayudando en casa, niños quizás buscando trabajo), lo que incide en sus trayectorias educativas. Además, UNESCO (2021):

Al clausurarse los edificios escolares, emergieron alarmantes reportes de violencia intrafamiliar agravada durante el confinamiento. Al quedar privados de la escuela como espacio seguro, muchos estudiantes sufrieron entornos adversos que impactan directamente su bienestar emocional y su rendimiento académico futuro, siendo las niñas las más vulnerables a sufrir abusos físicos, psicológicos y explotación sexual en el hogar. (p.14)

Por tanto, la escuela debe ahora detectar y apoyar estos casos, con abordaje psicosocial sensible al género.

Otro aspecto de inclusión es la inclusión socioemocional, tras el aislamiento, varios estudiantes presentan dificultades de socialización, problemas de salud mental como depresión, ansiedad, duelo por familiares perdidos, entre otros. Aquellos/as con predisposiciones o entornos más frágiles sufren más, incluirlos/as plenamente implica brindar apoyo emocional dentro de la escuela, crear ambientes donde se sientan seguros/as, escuchados/as y motivados/as. Sin este soporte, algunos/as estudiantes, aunque estén físicamente en clase, pueden estar excluidos/as en su participación efectiva (por retraimiento, problemas de conducta o desconexión emocional). En contextos como Venezuela, donde la inseguridad económica y alimentaria también genera estrés en los/as niños/as, esta dimensión es crítica.

La intersección de la pobreza con otros factores de exclusión es un gran reto, especialmente en contextos rurales, indígenas o de periferias urbanas, la pandemia golpeó con más fuerza por la falta de recursos, hoy los/as pobres son los/as más pobres y los/as excluidos/as son los/as más excluidos/as. En Colombia, por ejemplo, los casi 2.5 millones de migrantes venezolanos/as, de los cuales más de 600 mil son niños/as matriculados/as, viven mayoritariamente en condiciones precarias; integrarlos implica suplir su educación y su alimentación (programas de merienda escolar, entre otros) y apoyo

de idioma para aquellos que llegan con otra variante lingüística. En República Dominicana, la presencia de estudiantes haitianos/as, que ya alcanzan ~6.5% en escuelas públicas requiere también esfuerzos de inclusión lingüística y combatir actitudes xenófobas. Un reto es prevenir la discriminación y segregación, tras la pandemia, podría haber tendencias a culpabilizar o estigmatizar a ciertos grupos (por ejemplo, “los/as migrantes traen enfermedades” o ideas así). La escuela debe ser un espacio que contrarreste esos prejuicios, fomentando la convivencia intercultural.

Normativamente, la mayoría de nuestros países tienen marcos legales progresistas en inclusión (p. ej., la Constitución y LOE de Venezuela garantiza equidad, inclusión y no discriminación; Colombia y República Dominicana en sus leyes también). Sin embargo, el reto está en la implementación real, cómo traducir esos principios en cambios tangibles en las escuelas, la pandemia, si algo mostró, fue la “deuda social” acumulada en la educación, esos principios no evitaban que, en la práctica, los/as más pobres tuvieran menos educación. Ahora, en la reconstrucción educativa, el reto es pasar de la retórica a la acción inclusiva decidida y con recursos.

Tendencias emergentes en inclusión educativa post-COVID

A pesar de los/as enormes desafíos, también emergieron tendencias y lecciones positivas que están moldeando una educación más inclusiva en la pospandemia. Una tendencia clave es la creciente conciencia sobre la importancia de la equidad en la educación, tanto en políticas públicas como en la opinión pública. La pandemia actuó como un reflector sobre las desigualdades, generando un consenso más amplio en que se necesitan medidas afirmativas para apoyar a quienes se quedaron atrás. Por ejemplo, se habla de una “recuperación educativa con igualdad”, como titula un informe reciente de la UNESCO-CEPAL. Esta conciencia se traduce en que muchos países han incluido en sus planes de reactivación educativa componentes explícitos para los grupos vulnerables, refuerzo escolar en zonas marginadas, campañas de búsqueda de ausentes, apoyo psicosocial masivo. En la región, iniciativas como Cada Estudiante Cuenta en Colombia mapean estudiante por estudiante para no perder a ninguno. Además, República Dominicana ha fortalecido su Dirección de Orientación y Psicología para atender el bienestar, esta tendencia de enfoque de equidad transversal es prometedora.

Otra tendencia es la adopción de estrategias de inclusión digital, aunque la brecha digital fue un gran obstáculo, paradójicamente la pandemia también impulsó soluciones crea-

tivas, educación por radio, TV, cuadernillos llevados a casas, entre otros, que acercaron la educación a poblaciones remotas, esa experiencia ha dejado la idea de que los sistemas deben ser más flexibles en la provisión educativa. Hoy se valora la educación a distancia como una opción complementaria para incluir a quienes físicamente no pueden asistir (por enfermedad, trabajo, desplazamiento, entre otros). Por ejemplo, se popularizó la modalidad de educación híbrida individual, estudiantes que, por motivos particulares, se conectan desde casa mientras sus compañeros/as están en el espacio de aprendizaje (un modelo de inclusión para hospitalizados o con discapacidad motriz). Varios países planean continuar usando las plataformas virtuales de modo permanente para ofrecer segundas oportunidades, clases grabadas para repaso, educación de adultos/as por TV, entre otras. Esta diversificación de modalidades es una tendencia inclusiva, pues la educación deja de ser “talla única”, por tanto, UNICEF y UNESCO, hicieron un llamado para “aprovechar estos medios múltiples para no abandonar a ningún niño o niña en futuras crisis, desarrollando sistemas educativos más resilientes y flexibles capaces de mitigar el impacto del confinamiento en las poblaciones más vulnerables.” (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, & Programa Mundial de Alimentos, 2020:4).

En cuanto a discapacidad, la tendencia es un renovado compromiso con la Educación Inclusiva (integración de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares con apoyos necesarios), versus el aislamiento en escuelas especiales. Durante

la pandemia, muchas escuelas especiales cerraron y los/as estudiantes con discapacidad estuvieron en casa; al volver, hay un impulso para que se incorporen en la escuela regular de su comunidad con los apoyos correctos, con las condiciones para recibirle de forma adecuada y pertinente. Además, la tecnología se reveló útil, vimos tendencias como uso de herramientas de accesibilidad (subtítulos en video clases para estudiantes con discapacidad auditiva, lectores de pantalla para personas con discapacidad visual) que se implementaron y demostraron que es posible adaptar la enseñanza digitalmente. Ahora, esas adaptaciones tecnológicas se pueden traer a la presencialidad, por ejemplo, un/a estudiante con discapacidad auditiva en un espacio de aprendizaje puede beneficiarse de aplicaciones de transcripción en tiempo real de lo que dice el/la profesor/a (lo que antes no existía). Se aprecia también una mayor sensibilización docente, muchos/as profesores/as tuvieron que ingeniar maneras personalizadas de explicar durante la educación remota (enviar audios, videos especiales) y esa experiencia quizá los hizo más conscientes de la necesidad de ajustar la enseñanza a distintos ritmos. Por supuesto, no todos/as, pero la conversación sobre DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) se ha intensificado en capacitaciones.

La perspectiva de género ha cobrado centralidad, hay una tendencia a integrar la igualdad de género en los planes de recuperación. Por ejemplo, UNESCO y otros enfatizan que las respuestas educativas post-COVID deben considerar cómo apoyar específicamente a las niñas para que vuelvan al siste-

ma. Varios países lanzaron campañas para el reingreso de niñas y adolescentes, con mensajes a familias sobre la importancia de que ellas completen la escuela. También se nota mayor foco en seguridad y prevención de violencias, implementación de protocolos contra violencia de género en entornos escolares es una prioridad (por ej., la formación docente para detectar y reportar abuso infantil, creación de rutas de atención), la inclusión de enfoque de género en currículo es tendencia, educación sexual integral, formación en nuevas masculinidades para atacar causas de exclusión de largo plazo. En República Dominicana, por ejemplo, tras debates, se retomaron esfuerzos de incluir educación sexual en escuelas, reconociendo su rol en prevenir abandono por embarazo adolescentes, esta tendencia responde a la necesidad de abordar las brechas de género que la pandemia podría haber ampliado.

Otra tendencia es la colaboración intersectorial para la inclusión educativa ya que la pandemia dejó claro que la escuela no puede sola con ciertos problemas (hambre infantil, salud mental, violencia doméstica). Vemos ahora más articulación, alianzas escuela-familia-comunidad y coordinación con sectores de salud, protección social. Por ejemplo, en Colombia se integró la respuesta educativa con transferencias monetarias condicionadas para que las familias mantengan a los/as niños/as en la escuela; en Venezuela, aunque con limitaciones, se activaron misiones sociales (como Misión Robinson de alfabetización, que incluye a personas con discapacidad) para mitigar rezagos. La CEPAL y UNESCO subrayan la necesidad

de intersectorialidad para resiliencia educativa, esto se refleja en tendencias como Escuelas de Puertas Abiertas (escuelas que funcionan también como centros comunitarios para servicios variados) o programas de alimentación ampliados (ej., República Dominicana mantiene la alimentación escolar aun en semi-presencialidad para combatir la desnutrición).

En los países en cuestión, hay ejemplos de tendencia inclusiva, en el caso de Colombia adoptó el Estatuto Temporal de Protección para migrantes venezolanos/as, garantizando su acceso a educación sin barreras de documentación, lo que es una política muy inclusiva que regulariza a miles de niños/as (antes muchos eran invisibles en el sistema). En República Dominicana, tras presiones internacionales, ha tratado de facilitar la inscripción de niños/as haitianos/as aunque aún con desafíos; para el Diario Libre (2024), las estadísticas demuestran que “en los últimos cinco años, las escuelas públicas dominicanas han registrado un notable incremento en la matrícula de estudiantes extranjeros... destacándose especialmente los estudiantes de origen haitiano, con un crecimiento del 83.04%” (p.1).

La inclusión intercultural es otra tendencia, por ejemplo, tras la pandemia muchos países revitalizaron la EIB (educación intercultural bilingüe) al reconocer que en comunidades indígenas la educación remota fue especialmente difícil, hubo casos de docentes que recorrieron casas para dar clases en lengua indígena, o usar radios comunitarias en idioma local,

esto revalorizó las lenguas originarias en la educación. Ahora, hay más interés en producir materiales bilingües y en formar docentes indígenas. En Colombia, la matrícula de estudiantes indígenas y afrodescendientes sigue en foco para cerrarle brechas (por ejemplo, puntajes de esas poblaciones en pruebas ERCE se analizan para estrategias focalizadas). En República Dominicana, la presencia haitiana ha forzado a las escuelas a ser interculturales de facto, y hay pequeñas iniciativas como clubes de convivencia intercultural donde estudiantes dominicanos/as y haitianos/as comparten su cultura para reducir prejuicios, lo que podría ampliarse.

Propuestas innovadoras para fortalecer la inclusión educativa

Para avanzar hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos en el contexto pospandemia, se plantean las siguientes propuestas, integrales y contextualizadas a Colombia, Venezuela y República Dominicana:

- Campañas de búsqueda activa y reintegración escolar para que ningún estudiante quede fuera, por tanto, proponemos lanzar campañas nacionales “Niñas y Niños de Vuelta a la Escuela” para localizar a aquellos que no regresaron tras la pandemia e incentivarlos a retomar sus estudios. Esto

implica trabajo comunitario de docentes, voluntarios y autoridades locales visitando barrios, veredas y refugios para identificar menores fuera del sistema. Colombia tiene experiencia con su estrategia de busca activa (por ejemplo, en la deserción por migración), podría replicarla con mayor intensidad. En República Dominicana, los comités de curso de tanda extendida pueden rastrear quién falta; en Venezuela, organizaciones locales (Consejos Comunales) podrían apoyar para ubicar a estudiantes excluidos/as. Una vez identificados/as, ofrecer rutas flexibles de reincorporación, por ejemplo, para adolescentes que deben trabajar, crear horarios especiales (nocturnos o fines de semana, o educación semipresencial); para madres jóvenes, proveer guarderías o ayudas económicas.

- También políticas de gratuidad ampliada, exonerar todo tipo de cobros escolares para familias de bajos recursos y proveer útiles y uniformes. Aunque la educación pública es gratuita en papel, en la práctica costos indirectos pueden frenar retornos, por ello, es clave enfatizar en la campaña la reintegración de niñas y jóvenes mujeres, con mensajes culturalmente sensibles, mostrar ejemplos de chicas que volvieron y avanzaron, proveer mentoras. Vincular esta campaña con transferencias monetarias condicionadas (recibir un subsidio si los/as hijos/as están matriculados/as) puede ayudar, como ya se hace en algunos países. El mensaje debe ser que cada niña, niño y adolescente cuenta para el futuro del país, es un ethos de cobertura universal renovada tras la crisis.

- Apoyo intensivo a estudiantes rezagados/as dentro del espacio de aprendizaje para enfrentar la diversidad de niveles en las clases regulares, se sugiere implementar programas de tutoría académica personalizada. Concretamente, en cada escuela designar un “docente tutor/a” o utilizar horas adicionales de algunos/as docentes para que atiendan en grupos pequeños a estudiantes con mayores rezagos en materias básicas. Por ejemplo, un maestro/a de apoyo que saque durante ciertas horas a 5-6 estudiantes que necesitan refuerzo en lectura para trabajar aparte con metodologías especializadas (casi al estilo educación especial, pero integrados en la dinámica escolar).

- En ausencia de suficientes docentes, explorar la figura de tutores/as pares, estudiantes de grados superiores o egresados/as recientes, e incluso voluntarios/as universitarios/as, que apoyen a estudiantes más jóvenes después de clase en comprensión de tareas y recuperación de contenidos. Ya en algunos lugares hay voluntariados/as post-COVID en esa línea (por ej., universitarios/as dominicanos/as dando clases de refuerzo en sus comunidades), se debe institucionalizar con reconocimiento académico (horas de servicio social, entre otros) ampliaría alcance y la efectividad. Asimismo, proveer materiales autodidácticos adaptados, cuadernillos de aceleración en lengua y matemáticas para que los/as estudiantes puedan practicar en casa a su ritmo con ayuda de familia. Esta propuesta garantiza que dentro del espacio de aprendizaje regular ningún estudiante sea ignorado, el/la docente enseña al grupo, pero hay apoyos escalonados para los que necesitan más.

- Fortalecer la educación socioemocional y el apoyo psicológico para lograr plena inclusión y atender el bienestar integral, se propone que cada escuela cuente, al menos itinerantemente, con profesionales de orientación/ psicología suficientes. En concreto, reducir la ratio orientador/a- estudiantes (por ejemplo, 1 orientador/a por cada 100 estudiantes en vez de 1:1000), dado que contratar tantos quizá es complejo en lo inmediato, una alternativa es formar a docentes como tutores/as socioemocionales. En ese sentido, se debe identificar en cada escuela a algunos/as docentes que voluntariamente reciban formación en primeros auxilios psicológicos, mediación de conflictos, enfoque de género y atención a NEE, para que apoyen a sus colegas y estudiantes en esos temas.

- A nivel del espacio de aprendizaje, instituir círculos de tutoría semanales (como sugerido en currículo) donde se hable de emociones, se detecten problemas y se generen estrategias de autocuidado, es fundamental crear un clima donde buscar ayuda no sea estigmatizado. En el caso particular de género se debe establecer en cada escuela un punto focal o comisión de prevención de la violencia de género donde las chicas (y chicos) puedan denunciar acosos o abusos con confianza, articulado con servicios de protección externos. También, desarrollar planes de reinserción para jóvenes madres ofrecer en la escuela facilidades (un espacio para lactancia, horarios flexibles, incluso modalidad virtual temporal) para que continúen estudiando. Otra idea es formar grupos de apoyo psicosocial entre pares, por ejemplo, “amigos/as mentores/as”

donde estudiantes mayores orientan a los/as más pequeños/as en adaptarse tras la pandemia, o clubes de socioemocionales. Todas estas acciones implementan la idea de que la educación debe cuidar y acompañar.

- Escuelas como centros comunitarios con servicios integrales, es una propuesta de inclusión robusta es expandir el rol de la escuela para atender necesidades básicas que inciden en la educación. Convertir las escuelas en centros donde, en coordinación con otras agencias, se brinden servicios de salud básica (vacunación, chequeos nutricionales), apoyo alimentario (comedores escolares con alcance a familias vulnerables), y educación para las familias (escuelas de madres y padres enfocadas en apoyar a sus hijos/as post-pandemia). Por ejemplo, reactivar y amplificar programas de alimentación escolar para garantizar que todos/as los/as niños/as reciban al menos una comida nutritiva al día en la escuela, pues la desnutrición es una forma de exclusión silenciosa (un/a niño/a con hambre no aprende). En República Dominicana con la tanda extendida ya provee almuerzo y merienda, un modelo a sostener y mejorar en calidad, en Colombia y Venezuela, se debe asegurar el suministro a comedores escolares, incluso con alianzas con ONG o programas de emergencia alimentaria donde sea necesario. También, es necesario generar brigadas de salud, la pandemia retrasó vacunaciones infantiles de rutina, chequeos oftalmológicos, entre otros, que afectan el rendimiento (un/a niño/a con problemas de visión no detectados/as se rezaga), por tanto, establecer jornadas de salud en las escuelas, con apoyo ministerio de Salud, es crucial.

- En cuanto a las familias, muchos/as padres/madres necesitan orientación para apoyar la continuidad educativa, algunos/as quizás bajaron la prioridad de la educación ante la crisis económica, por ello, se debe establecer programas de visitas domiciliarias o talleres en la escuela pueden reactivar esa alianza familia-escuela para que los/as estudiantes reciban apoyo en casa. Este enfoque comunitario sigue la tendencia de intersectorialidad y responde a la necesidad de resiliencia, prepara mejor a las comunidades escolares para futuras crisis.
- Políticas claras de inclusión de poblaciones específicas, aquí se enumeran propuestas concretas para ciertos grupos:
 1. Estudiantes con discapacidad: Implementar el mandato de Educación Inclusiva con recursos, dotar a las escuelas regulares de kits de accesibilidad (ej., lupas electrónicas, audífonos, tabletas con aplicaciones especiales), formar a al menos un/a docente por escuela en educación especial, y contratar “asistentes de aula” o intérpretes en casos necesarios (por ejemplo, intérpretes de lengua de señas para estudiantes con discapacidad auditiva). Incentivar la transición de escuelas especiales a centros de apoyo, que las escuelas especiales existentes actúen como centros de recursos que asesoran a las escuelas regulares y brinden atención especializada complementaria.

2. Población migrante/refugiada: Continuar y fortalecer medidas como la flexibilización de documentos para matrícula (aceptar niños/as aunque no tengan papeles al día, luego regularizarlos), cursos intensivos de idioma para quienes lo requieran (ej., clases de español para niños/as venezolanos/as no escolarizados previamente, o de español para haitianos/as en RD), y la sensibilización intercultural de docentes y estudiantes locales para evitar xenofobia.

3. Poblaciones rurales y étnicas: Llevar hasta el último rincón los beneficios de la recuperación, por ejemplo, expandir programas como las escuelas multi-grados mejoradas con apoyo tecnológico (usando radios, tabletas con contenidos offline) para que niños/as en comunidades pequeñas no queden atrás. Fortalecer la figura del/la docente comunitario/a bilingüe en zonas indígenas, es decir, reclutar jóvenes de las mismas comunidades, formarlos aceleradamente como docentes auxiliares para mitigar la falta de personal y asegurar relevancia cultural. Asimismo, incluir contenidos de la cultura local en el currículo (como sugerido en currículo e interculturalidad), esto incluye a indígenas; en comunidades afrodescendientes costeras, por ejemplo, incorporar saberes afro en las clases. Son acciones que materializan la inclusión cultural.

- Monitoreo y rendición de cuentas en inclusión, proponemos que los sistemas educativos establezcan indicadores específicos de inclusión para evaluar su progreso, por ejemplo, tasa de reincorporación post-pandemia, brecha de aprendizaje urbano-rural, porcentaje de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, paridad de género en terminación de secundaria, satisfacción de estudiantes minoritarios, entre otros. Estos datos se deben publicar regularmente, con transparencia, esta responsabilidad de equidad asegurará que la inclusión no quede solo en discursos. Además, involucrar a la sociedad civil, es decir, permitir que ONGs, asociaciones de madres, organizaciones de personas con discapacidad participen en comités de seguimiento a la inclusión. Por ejemplo, la Comunidad con Discapacidad Auditiva de un país podría tener representación para evaluar la implementación de intérpretes y hacer recomendaciones. Esto responde al nuevo contrato social que llama a la participación de ciudadanos/as en la educación.

En suma, estas propuestas dibujan una hoja de ruta hacia sistemas educativos más inclusivos, donde cada estudiante, independientemente de su origen, condiciones o circunstancias encuentre espacios y apoyos para aprender y desarrollarse plenamente. La pandemia, con todo su dolor, ha dado el impulso para acelerar cambios que ya eran necesarios. Como afirma el informe de la UNESCO (2021):

Es hora de transformar los sistemas educativos en entornos plenamente equitativos e inclusivos, reparando de manera activa las injusticias pasadas y asegurando que ningún talento o futuro estudiante se quede atrás por motivos de su origen social, económico o cultural. La inclusión no es simplemente un componente marginal o un aditamento del sistema, sino el corazón mismo de una educación comprometida con la justicia social. (p.11)

Interculturalidad: Educación para la Diversidad Cultural en la Región

Retos actuales en interculturalidad y educación multicultural

América Latina es un mosaico de culturas, lenguas e identidades; en países como Colombia, Venezuela y República Dominicana coexisten poblaciones indígenas, afrodescendientes, comunidades migrantes y una rica diversidad regional. La interculturalidad educativa busca que el sistema reconozca, valore y atienda esa diversidad, construyendo respeto mutuo y equidad cultural, no obstante, persisten retos significativos en este eje.

Un reto fundamental es la brecha entre el discurso y la práctica en educación intercultural, muchos marcos legales

proclaman la interculturalidad, por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación venezolana declara la educación “pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe”, pero en la realidad cotidiana de las escuelas, la enseñanza suele estar orientada monoculturalmente (predominan las perspectivas e idioma oficiales). La implementación de modalidades como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha sido desigual, en zonas indígenas, a menudo faltan materiales didácticos en la lengua materna y docentes bilingües bien formados/as. En Venezuela existe el mandato de EIB en regiones indígenas, pero debido a limitaciones de recursos y centralización curricular, muchas escuelas en comunidades indígenas siguen enseñando solo en castellano y con contenidos ajenos a su cultura. Igualmente, en República Dominicana la presencia cultural haitiana en los espacios de aprendizaje no se ha traducido en adaptaciones curriculares (los libros de texto apenas incluyen referencias a Haití, por ejemplo), ese desfase crea un sentimiento de alienación en estudiantes de culturas minoritarias, que no ven su identidad reflejada en la escuela, lo que es una forma sutil de exclusión.

Otro reto es la persistencia de prejuicios, racismo y discriminación en contextos escolares, las actitudes discriminatorias hacia ciertos grupos, indígenas, afrodescendientes, migrantes, comunidades gitanas, entre otros, siguen manifestándose entre estudiantes e incluso docentes, reflejo de problemas sociales más amplios. Por ejemplo, en Colombia estudiantes afrocolombianos o indígenas pueden enfrentar burlas

o estereotipos racistas en escuelas mestizas; en República Dominicana hay reportes de trato diferenciado o segregación hacia niños/as haitianos/as. En Venezuela históricamente tuvo retórica integracionista, pero pueblos indígenas y afrovenezolanos han señalado invisibilización de su historia en la educación formal, la intolerancia religiosa también es un factor que vigilar.

La pérdida de lenguas y saberes ancestrales es otro desafío, muchas lenguas indígenas están en peligro de extinción, y la escuela, que debería ser espacio de revitalización a menudo ha contribuido a su desplazamiento. Tras la pandemia, algunas comunidades reportan que niños/as que pasaron meses sin recibir educación en su lengua materna retrocedieron en su dominio y prefieren usar el español (porque fue el idioma de la televisión educativa, por ejemplo), retomar la EIB es crítico para no perder terreno. Además, la transmisión de conocimientos tradicionales (medicina, agricultura, cosmovisión) se vio interrumpida porque el contacto intergeneracional disminuyó durante el aislamiento. La escuela intercultural tiene el reto de reincorporar esos saberes, ¿cómo recuperar, por ejemplo, las prácticas comunitarias de aprendizaje que se dejaron de hacer por distanciamiento? ¿Cómo reenganchar a líderes comunitarios y abuelos/as en las actividades escolares?

En contextos urbanos, un reto emergente es la construcción de identidades interculturales en escuelas cada vez más diversas. En ciudades grandes, la migración interna e interna-

cional ha hecho espacios de aprendizaje que antes eran culturalmente homogéneas ahora tengan mezcla de estudiantes de diferentes regiones o países. Por ejemplo, en Bogotá o Lima hay salones con niños/as venezolanos/as, colombianos/as de distintas provincias. En Santo Domingo, escuelas con dominicanos/as e hijos/as de inmigrantes haitianos/as, chinos/as o de otras islas del Caribe, esta diversidad puede generar tensiones por desconocimiento mutuo. La interculturalidad urbana requiere estrategias distintas a la rural indígena, aquí se trata de fomentar el diálogo entre culturas juveniles, nacionales y étnicas en entornos compartidos, combatiendo estereotipos mediáticos y políticas. Un punto crítico es el idioma, aunque en Latinoamérica el español es lengua franca en la mayoría, hay comunidades (haitianos/as en RD, brasileños/as en Venezuela, indígenas en varios países) que hablan otra lengua; incluso quienes hablan español traen modismos y acentos diferentes que pueden ser objeto de burla, el reto es promover el respeto lingüístico y la curiosidad por aprender del otro en lugar de la burla.

En lo curricular, un reto es incorporar la historia y aportes de todos los grupos étnicos de manera equilibrada, aún los planes de estudio suelen presentar la historia nacional con énfasis en héroes y narrativas eurocéntricas, dejando en segundo plano o folclorizando a los/as indígenas o afrodescendientes. La perspectiva poscolonial apenas comienza a permear, por ejemplo, ¿cuánto se enseña del imperio haitiano/a en la historia dominicana más allá del conflicto? ¿O de las civilizaciones

indígenas prehispánicas en Venezuela más allá de la colonia? esa falta de reconocimiento curricular es un reto para superar para educar en interculturalidad. De igual modo, los/as docentes a veces no se sienten preparados/as para enseñar de culturas que no conocen bien; puede haber inseguridad o temor a equivocarse, lo que conduce a evitar el tema. Esto indica un reto en la formación docente, brindar herramientas a los/as maestros/as para manejar la diversidad cultural del espacio de aprendizaje e incorporar contenidos interculturales con propiedad.

Finalmente, un reto geopolítico que repercute en la escuela es la migración masiva, la salida de más de 8 millones de venezolanos/as en los últimos años genera contextos interculturales nuevos en la región. En las escuelas de acogida (Colombia, RD, Perú, entre otros), la inclusión de estos migrantes es interculturalidad en acción (diferencias de acento, cultura escolar, costumbres). En Venezuela misma, la migración interna del campo a la ciudad por crisis, y la llegada de retornados ahora, crea también dinámicas; la xenofobia y los nacionalismos pueden alimentar sentimientos anti-migrantes, que lamentablemente alcanzan a los/as niños/as ha habido casos de bullying a niños/as venezolanos/as en otros países. Educar contra la xenofobia es un reto que antes era menor en nuestra región por menor movilidad, pero ahora es crucial.

Tendencias emergentes en educación intercultural

A pesar de los desafíos, existen tendencias alentadoras hacia una educación más intercultural y relevante culturalmente, una tendencia importante es la revalorización de la educación indígena y afrodescendiente a nivel internacional y nacional. La década internacional de las lenguas indígenas (2022-2032) proclamada por la ONU ha incentivado programas de revitalización lingüística que incluyen a las escuelas, por ejemplo, en Colombia se está elaborando una política para la enseñanza de lenguas nativas en todos los niveles en zonas indígenas; en países andinos y centroamericanos, se produce nuevo material didáctico bilingüe gracias a esta tendencia. En el Caribe, se ve interés por rescatar elementos de la cultura taína en la educación (aunque quedan pocos hablantes de arawak, se incluyen relatos y símbolos en materiales dominicanos/as, por ejemplo), esta corriente global refuerza la presencia de contenidos culturales propios en el currículo.

Otra tendencia es la educación antirracista y de justicia social dentro de la escuela, inspirada en pedagogías críticas, se promueve que desde edades tempranas se reflexione sobre racismo, privilegio, exclusión y se fomente la empatía hacia otros grupos, por ejemplo, talleres y manuales para docentes sobre cómo hablar de racismo con sus estudiantes o cómo reaccionar ante situaciones discriminatorias en el espacio de

aprendizaje. En algunos países, tras movimientos internacionales (como Black Lives Matter), se han iniciado revisiones de libros de texto para eliminar contenido racista o estereotipado y añadir más figuras históricas de grupos marginados. En Brasil se volvió obligatorio enseñar historia afrobrasileña e indígena; en países hispanos es tendencia empezar a hacer lo propio. En República Dominicana, la discusión sobre la identidad haitiana-dominicana se ha vuelto más visible tras la pandemia, con algunos/as educadores/as insistiendo en una narrativa más integradora, esta tendencia se sustenta en un creciente activismo de organizaciones afro e indígenas por la educación inclusiva culturalmente.

En zonas urbanas, se observa una tendencia de escuelas multiculturales emergiendo, especialmente en ciudades con alta población migrante, estas escuelas, a veces espontáneamente, adaptan su clima para ser acogedoras a varias nacionalidades, celebran días internacionales, fomentan que los/as estudiantes compartan aspectos de sus países de origen, entre otros. Por ejemplo, en Lima algunas escuelas con muchos venezolanos/as han creado “Rincones de Venezuela” con mapas y música de allá para que todos aprendan; en Bogotá, hay colegios con salones donde cuelgan banderas de todos los países representados por sus estudiantes. Aunque puede parecer decorativo, crea un sentido de orgullo en los/as niños/as migrantes y curiosidad en los locales, esta tendencia está ligada a la globalización, se entiende que la interculturalidad ya no es solo “indígena vs nacional”, sino pluralidad de oríge-

nes. También hay la tendencia de hermanamiento de escuelas de distintos países en vía de tecnologías, durante la pandemia proliferaron proyectos virtuales donde estudiantes de diferentes países se conectaban, eso generó amistades interculturales virtuales que ahora se busca continuar.

Una tendencia pedagógica relevante es la incorporación de metodologías de diálogo de saberes y aprendizaje cooperativo intercultural, en varias escuelas rurales de la región, se está implementando la idea de aprender con la comunidad, invitar a líderes tradicionales o maestros/as artesanos/as a la escuela a compartir sus conocimientos en igualdad con el currículo formal. Esto viene de la educación popular y se adapta al espacio académico formal, por ejemplo, en comunidades andinas se llevan sabios que enseñan agricultura ecológica en quechua junto con el/la profesor/a de ciencias que enseña botánica; ambos conocimientos se complementan. En contextos afrodescendientes, se incorpora la música, danza y tradición oral local en las actividades escolares diarias, no solo en actos cívicos.

En la formación docente, se ve una creciente inclusión de la temática intercultural, facultades de educación y programas de capacitación ofrecen cursos sobre diversidad cultural, enfoques diferenciales, idiomas indígenas, entre otros. En países con población indígena considerable (México, Perú, Bolivia), ya era común; pero ahora también en otros, por ejemplo, la República Dominicana inició diplomados en educación

inclusiva e intercultural para docentes, conscientes de su reto con estudiantes extranjeros/as. En Colombia, la cátedra de estudios afrocolombianos es obligatoria en la formación docente por ley, aunque su aplicación varía. La tendencia general es que ser un docente hoy implica manejar competencias interculturales, es decir, ser capaz de mediar en contextos diversos, librar al currículo de sesgos y aprovechar la diversidad como recurso.

Tecnológicamente, hay una pequeña pero interesante tendencia de usar herramientas digitales para preservar y enseñar lenguas indígenas y cultura, ejemplos, aplicaciones móviles de aprendizaje de lenguas nativas (como Duolingo en guaraní), canales de YouTube con cuentos indígenas en lengua originaria y subtítulos, museos virtuales de culturas afrodescendientes, entre otros. Durante la pandemia, comunidades indígenas en algunos lugares crearon contenido digital en sus idiomas para llegar a sus estudiantes (p.ej., videos en maya para explicar COVID), esto ahora se canaliza, ministerios recolectan y difunden estos materiales. La digitalización de contenidos culturales permite que incluso estudiantes urbanos conozcan más sobre su patrimonio pluricultural, es una tendencia incipiente pero valiosa.

Propuestas pedagógicas para la interculturalidad

Para consolidar una educación verdaderamente intercultural, proponemos una serie de acciones y estrategias innovadoras:

- Implementar la educación intercultural bilingüe (EIB) con recursos adecuados, en regiones con población indígena significativa, es crucial pasar del enunciado legal a la práctica real. Proponemos elaborar currículos regionalizados bilingües en conjunto con las comunidades, por ejemplo, en Venezuela desarrollar currículos EIB para cada pueblo indígena (wayúu, pemón, warao, entre otros) definiendo qué contenidos específicos de su cultura se enseñarán y en qué lengua, y dónde se articula con el currículo nacional. Esto existe en cierta medida, su actualización y dotarlo de materiales (libros de texto bilingües, guías docentes en la lengua, material audiovisual). Asignar fondos específicos para imprimir materiales en lenguas originarias y para contratar/promocionar docentes bilingües de las mismas comunidades.

- Para Colombia se podría reforzar sus “Proyectos Etnoeducativos Comunitarios” destinando más presupuesto y acompañamiento técnico para su implementación en cada resguardo; una idea innovadora es establecer intercambios de docentes mestizos/as que puedan aprender lenguas y cultu-

ras locales con sabios/as de la comunidad, mientras que jóvenes indígenas formados como maestros/as puedan rotar por escuelas mestizas cercanas para enseñar su lengua/cultura a otros/as estudiantes, fomentando respeto mutuo. Además, la propuesta es crear centros de recursos interculturales (unidades especializadas dentro de los ministerios) encargados de producir materiales didácticos multiculturales, formar a docentes e investigar sobre mejores prácticas de EIB.

- Curricularizar la interculturalidad para todas/os los/as estudiantes, no solo los grupos minoritarios necesitan educación intercultural; toda la población debe formarse en diversidad. Proponemos incluir una asignatura o módulo obligatorio sobre interculturalidad en la educación básica (por ejemplo, dentro de Ciencias Sociales o como proyecto transversal), en ese espacio, estudiantes aprenderían sobre las distintas culturas del país, sus aportes históricos, sus realidades actuales, y se fomentarían valores de respeto y empatía. Por ejemplo, en República Dominicana, incorporar en el currículo contenidos sobre la historia y cultura haitiana, la contribución de la inmigración caribeña, la presencia de comunidades cónsonas (chinas, entre otras), para combatir prejuicios. En Venezuela, incluir más contenido sobre pueblos indígenas actuales (no solo precolombinos) y afrovenezolanos en libros de texto de historia.

- En Colombia, aunque existe la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Cátedra de Estudios Indígenas por

ley, su aplicación es débil; se debe asegurar su cumplimiento con contenidos actualizados sería vital, una forma atractiva, sería el diseño proyectos escolares interculturales donde estudiantes investiguen y presenten sobre una cultura diferente a la suya cada año. Por ejemplo, un proyecto “Conozcamos a nuestros vecinos”, grupos de estudiantes investigan sobre una comunidad (un pueblo indígena nacional, un país de la región, entre otros) y comparten con la escuela, esto complementa la inclusión de interculturalidad en las asignaturas tradicionales (lengua, ciencias sociales) con una experiencia práctica.

- Formación docente en enfoque intercultural, para sean agentes clave para mediar la diversidad en el espacio de aprendizaje, por tanto, se propone desarrollar programas formativos específicos para docentes en servicio y futuros/as docentes, centrados en interculturalidad. Por ejemplo, talleres sobre manejo de la diversidad cultural en el espacio de aprendizaje, cómo atender a estudiantes de diferentes trasfondos sin sesgos, cómo incorporar ejemplos multiculturales en las lecciones, cómo abordar incidentes de discriminación. También formación en pedagogía de la lengua segunda, por ejemplo, enseñar español como segunda lengua a niños/as cuya lengua materna es otra (esto es vital en zonas indígenas o con inmigrantes), son pocos los/as docentes que dominan estas técnicas.

- Una propuesta concreta, es crear una Red de Docentes Interculturales a nivel nacional, donde docentes interesados/as o pertenecientes a minorías compartan materiales,

estrategias y se capaciten entre sí (comunidades de práctica). Por ejemplo, en República Dominicana crear la Red del Maestro Intercultural que incluya docentes haitiano hablantes, entre otros, con apoyo del MINERD. En Colombia, fortalecer la Red Etnoeducativa existente integrando a maestros/as mestizos/as también, para que no sea un tema de nicho. Además, incorporar en los currículos universitarios de formación docente cursos obligatorios sobre atención a la diversidad, historia afro e indígena, sociolingüística, entre otros, es decir, todo/a maestro/a graduado/a debería conocer y valorar el pluralismo cultural del país, esto mejorará su práctica y dará herramientas para ser promotores de tolerancia en la comunidad.

- Promover el plurilingüismo y el respeto lingüístico, más allá de la educación bilingüe en zonas específicas, a nivel general se debería fomentar el aprecio por las distintas lenguas presentes en el país. Proponemos iniciativas como clubes de idiomas y culturas en las escuelas, si en un plantel hay estudiantes que hablan creole, se debería generar un club de creole donde enseñen a sus compañeros/as frases, canciones, entre otros o clubes de lenguas indígenas en escuelas urbanas, coordinados con miembros de esas comunidades, esto convertiría la diversidad lingüística en un recurso de aprendizaje entretenido. También, incluir saludos y frases en lenguas originarias en los actos cívicos, señalización bilingüe en escuelas (por ejemplo, en Venezuela en Zulia, señalar espacios escolares en castellano y wayúu), son gestos que envían mensaje de que las lenguas de todos importan. A nivel macro, incorporar en

las plataformas educativas y sitios web oficiales recursos en lenguas nativas (por ejemplo, información sobre COVID se tradujo a muchas lenguas nativas; se debería hacer lo mismo con información educativa y contenidos de estudio). En República Dominicana, aunque la lengua local es solo español, podría promoverse la enseñanza básica de inglés criollo jamaikino en zonas turísticas o de minorías cocolos, entre otros, reconociendo la diversidad caribeña.

- Proyectos de diálogo intercultural y Aprendizaje-Servicio Transformador para crear vivencias interculturales reales, se pueden implementar proyectos en que estudiantes de diferentes contextos interactúen y colaboren. Pudiera ser una idea es hermanamiento de escuelas, vincular una escuela rural indígena o afro con una urbana mestiza; que intercambien correspondencia, luego visitas (si es posible) o videollamadas, que juntos desarrollen un proyecto (por ejemplo, reforestación de un área protegida en la comunidad indígena con apoyo de la urbana, mientras los/as indígenas comparten conocimiento ambiental tradicional).

- Este tipo de aprendizaje-servicio transformador intercultural beneficia a ambos lados, unos/as aprenden de otros/as y viceversa, rompiendo prejuicios. En los países estudiados se podría institucionalizarlo, ejemplo, en Colombia tiene programa “Expedición pedagógica” que lleva maestros/as de ciudad al campo y viceversa; se podría hacer similar con estudiantes. En República Dominicana, llevar estudiantes de

la capital a comunidades de la frontera a convivir y aprender (y a la inversa) rompería muchos estereotipos mutuos. En Venezuela, quizá más desafiante por la situación, pero incluso intercambios entre escuelas de distintas regiones (un colegio caraqueño hermanado con otro indígena en Amazonas actividades virtuales) puede abrir horizontes, este contacto directo es insustituible para formar empatía y comprensión.

- Materializar la interculturalidad en el entorno escolar, a veces, cambios simples en el ambiente comunican inclusión, por tanto, se propone que las escuelas integren símbolos de todas las culturas presentes, murales con motivos indígenas y afro, exposiciones permanentes de arte local y de otros pueblos. Una biblioteca escolar intercultural con sección de literatura indígena, afrodescendiente, infantil de otras latitudes, celebrar las fiestas patrias oficiales, fechas importantes de distintos grupos, día de la lengua materna, día de la resistencia indígena, día de la cultura afrodescendiente, año nuevo chino si hay comunidad china, entre otros. Incluir gastronomía en eventos escolares, ferias culinarias donde madres de diferentes orígenes compartan platos, todas estas actividades dan visibilidad y orgullo a las culturas minoritarias y educan a la mayoría. Un ejemplo exitoso en algunas escuelas es el “Día de la Interculturalidad” donde cada curso investiga y representa una cultura diferente con respeto (no caricatura), tales prácticas habituales construyen sensibilidad.

- Educar contra la xenofobia y la discriminación de manera explícita, dada la actual movilidad humana, es urgente que los currículos integren contenidos de educación en derechos humanos, antidiscriminación y contra la xenofobia. Proponemos módulos obligatorios (parte de Educación Ciudadana) donde se discutan el racismo, la xenofobia, la homofobia, entre otros, se conozcan leyes antidiscriminación, se analicen noticias o mensajes de odio para aprender a rebatirlos con hechos. En niños/as pequeños/as, hacer cuentos y juegos cooperativos resaltando la amistad entre diferentes, también, involucrar a las familias en charlas para madres y padres sobre tolerancia y diversidad, porque de nada sirve educar al niño/a si en casa oye discursos contrarios. Además, en entornos con tensiones (por ej., dominicanos/as-haitianos/as), se podría organizar encuentros entre familias de ambos orígenes promovidos por la escuela, para que vean al otro como persona, no como estereotipo. Por otro lado, respecto a género, incluir la coeducación (educar sin roles sexistas) es parte de interculturalidad en un sentido amplio de diversidad.

En esencia, estas propuestas buscan que la diversidad cultural se vea reflejada, respetada y aprovechada en la educación, y que la escuela forme ciudadanos/as capaces de vivir en sociedades multiculturales con entendimiento y solidaridad. Esta es una de las piedras angulares del nuevo contrato social en educación, reconocer la dignidad en la diferencia y construir un futuro colectivo con base en la diversidad. Para Colombia, Venezuela y República Dominicana, abrazar la interculturali-

dad en sus sistemas educativos responde a la deuda histórica con sus pueblos originarios y comunidades minoritarias, preparándoles mejor para un mundo globalizado donde la empatía y la cooperación intercultural serán determinantes.

Síntesis Global: Hacia un Nuevo Contrato Social Educativo

A lo largo de este documento se han examinado múltiples retos y tendencias que configuran el panorama de la labor docente en la pospandemia, organizados en ejes temáticos fundamentales. Al sintetizar estos hallazgos, emergen una serie de ideas fuerza transversales que orientan la transformación educativa en nuestros contextos, en línea con la visión de un nuevo contrato social para la educación propuesto por la UNESCO.

En primer lugar, se destaca la necesidad de situar a las y los docentes en el centro de la recuperación y transformación educativa, sin docentes apoyados/as, formados/as continuamente y revalorizados/as, cualquier reforma carece de base. La pospandemia reveló que los/as docentes son agentes de cambio fundamentales, donde improvisaron soluciones, sostuvieron lazos con sus estudiantes y ahora encaran el desafío de remediar pérdidas y fomentar innovaciones, por tanto, debemos invertir en su formación permanente, su bienestar y su

autonomía profesional. El nuevo contrato social demanda “respaldo la libertad de los/as docentes y su participación plena en el debate público sobre el futuro de la educación”, esto implica políticas que les otorguen voz en las decisiones (por ejemplo, involucrándolos/as en el rediseño curricular, en la elaboración de lineamientos para tecnología e IA, entre otros) y que mejoren sus condiciones de trabajo para que puedan dedicar energía a la innovación pedagógica. La formación docente con enfoque crítico e inclusivo es la piedra angular para avanzar en todos los ejes, un/a docente sensibilizado en interculturalidad hará un currículo más pertinente; un/a docente formado en evaluación formativa transformará la manera de aprender de su grupo; un/a docente alfabetizado/a digitalmente podrá aprovechar la tecnología sin miedo. Así, las propuestas van entrelazadas, docentes empoderados/as para empoderar a sus estudiantes.

En segundo lugar, un currículo renovado y centrado en competencias para la vida y la convivencia emerge como prioridad, la pandemia nos forzó a preguntar ¿qué es esencial que aprendan nuestros/as estudiantes?, la respuesta, respaldada por tendencias globales, fue que más allá de contenidos memorizados, importan las competencias para aprender a aprender, para colaborar, para adaptarse a contextos inciertos y para actuar con solidaridad y responsabilidad. En la síntesis, eso se traduce en currículos más flexibles, pertinentes y humanistas, que incluyan desde la alfabetización digital hasta la educación socioemocional; que equilibren conocimientos académicos con

formación ética y ciudadana; que incorporen la sostenibilidad ambiental y la apreciación de la diversidad cultural como ejes transversales (por ejemplo, integrando las “competencias ecológicas” y la “participación democrática” de las que habla la UNESCO). Un currículo así diseñado debe igualmente reconocer las múltiples trayectorias de los/as estudiantes para facilitar reingresos, segundas oportunidades y aprendizajes modulares, esto rompe con la rigidez tradicional y abraza la idea de educación como un proceso continuo y personalizado, un bien común adaptable a distintos contextos.

En tercer lugar, la tecnología dejó de ser un complemento opcional para convertirse en un componente estructural de la educación, la pospandemia consolidó modelos híbridos y abrió horizontes de innovación con IA y otras herramientas, pero a la vez, amplificó la urgencia de cerrar la brecha digital. La síntesis subraya un imperativo dual, democratizar el acceso tecnológico (conectividad y dispositivos para todos/as los/as estudiantes, independientemente de su zona o condición socioeconómica) y pedagogizar la tecnología (usarla con intención educativa clara, ética y centrada en lo humano). En ese sentido, las propuestas ilustraron cómo la tecnología bien empleada puede personalizar la enseñanza, enriquecer la evaluación, conectar comunidades y favorecer la inclusión (por ejemplo, usando IA para tutorías o dispositivos accesibles para estudiantes con discapacidad). Sin embargo, se enfatizó que la transformación digital debe guiarse por valores, no se trata de tecnificar la educación sino de humanizar la tecnología edu-

cativa, en palabras del informe de la UNESCO, al incorporar tecnologías debemos reforzar las capacidades humanas y la acción colectiva hacia paz, justicia y sostenibilidad, asegurando que ningún estudiante quede excluido/a de las oportunidades digitales.

El cuarto eje transversal es el compromiso con la equidad y la inclusión en todas sus dimensiones, la pandemia fue un espejo de aumentadas inequidades; la respuesta pospandemia debe buscar “reparar las injusticias pasadas” y evitar reproducirlas, esto implica focalizar recursos y apoyos en quienes más lo necesitan, estudiantes rezagados/as, escuelas de contextos vulnerables, grupos históricamente marginados. Las tendencias mostraron una orientación hacia la justicia educativa (por ejemplo, tutorías para quienes tienen más brechas, modelos de promoción flexible, entre otros). Además, la inclusión abarca la perspectiva de género para garantizar igualdad de oportunidades entre niñas y niños, apoyar a las adolescentes para prevenir deserción, integrar la educación de la masculinidad positiva y la inclusión de la diversidad funcional, es decir, escuelas que acojan a estudiantes con discapacidades con los apoyos requeridos, reflejando el principio de no discriminación absoluto. En síntesis, una educación pospandemia digna de ese nombre debe ser profundamente inclusiva, es decir, organizada en torno a la idea de que cada estudiante importa, sin importar sus circunstancias, esto es un asunto técnico, ético y político, como señaló Freire, la educación o bien es un acto de

liberación y ampliación de horizontes para todos/as, o corre el riesgo de ser instrumento de opresión reproductora de desigualdades.

Finalmente, la construcción de una educación intercultural y global acorde al siglo XXI es un tema transversal emergente, nuestros países enfrentan simultáneamente dinámicas locales (poblaciones indígenas y afro con demandas de reconocimiento) y globales (movilidad humana, flujo de información mundial). La síntesis nos muestra que la escuela pospandemia debe preparar a las nuevas generaciones para habitar un mundo culturalmente plural e interconectado, apreciando sus propias identidades y a la vez respetando y colaborando con otras. Eso se concreta en políticas de interculturalidad como vimos, currículos descolonizados, aprendizaje de y entre diversas culturas, combate activo al racismo y la xenofobia en las aulas. De hecho, la UNESCO (2021) insiste “es hora de transformar los sistemas educativos en entornos plenamente equitativos e inclusivos... La inclusión no es simplemente un componente marginal o un aditamento del sistema, sino el corazón mismo de una educación comprometida con la justicia social.” (p.11), educar para los futuros compartidos en la humanidad es ya parte del mandato docente actual.

En conclusión, la pandemia ha sido un parteaguas que nos empuja, a replantear cada elemento de la educación, las propuestas desplegadas a lo largo de este documento convergen en la visión de una educación renovada que revaloriza la

profesión docente, actualiza profundamente lo que y cómo se enseña, aprovecha la tecnología sin perder la calidez humana, cierra brechas históricas de inequidad y celebra la diversidad cultural como riqueza. Todo ello orientado por un propósito mayor, garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas, y aprovechar el poder transformador de la educación para construir sociedades más justas, solidarias y sustentables.

Los retos identificados son complejos, pero las tendencias emergentes y las iniciativas innovadoras nos muestran que el cambio ya está en marcha. Se trata ahora de aunar voluntades de gobiernos, docentes, familias, estudiantes, comunidad internacional para escalar estas transformaciones, como Freire y otros pedagogos/as críticos nos enseñaron, la educación por sí sola no cambia la sociedad, pero sin ella tampoco la sociedad cambiará. Así, los sistemas educativos de Colombia, Venezuela, República Dominicana y de toda nuestra región tienen ante sí la oportunidad histórica de reimaginar y reconstruir la educación pospandemia no para regresar al antiguo molde, sino para forjar un futuro mejor.

La meta última es lograr que, en cada espacio de aprendizaje, de cada comunidad, se viva ese nuevo contrato social, una experiencia educativa donde prevalezca la cooperación sobre la competencia individualista, donde cada estudiante sin importar su origen o condición se sienta reconocido/a y apoyado/a, donde el aprendizaje esté vinculado con la vida real y

los desafíos de nuestro tiempo, y donde docentes y estudiantes sean co-creadores activos/as de conocimiento y agentes de cambio social. Esa es la visión que hemos delineado en esta matriz de retos y tendencias docentes, cumplirla exigirá compromiso sostenido, innovación continua y sobre todo la convicción colectiva de que otra educación es posible.

Conclusiones

La construcción de la *Matriz de Retos y Tendencias Docentes* desde la perspectiva del nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2021) revela la urgente necesidad de transformación del modelo educativo contemporáneo y el profundo potencial de las pedagogías críticas, ecosociales, decoloniales e interculturales para responder a las múltiples crisis que enfrenta la educación en el siglo XXI. Este trabajo, sustentado en una metodología dialógica y participativa, basada en grupos focales con expertos/as de Colombia, Venezuela y República Dominicana, ha permitido visibilizar las tensiones, oportunidades y propuestas de innovación pedagógica en contextos latinoamericanos diversos.

En ese sentido, uno de los hallazgos fundamentales es la necesidad de superar las estructuras rígidas heredadas del

modelo educativo industrial, profundamente eurocéntrico, patriarcal y disciplinario. La escuela concebida como *aula-jaula*, de tiempos homogéneos y espacios clausurados, ha quedado rezagada frente a una realidad en constante mutación, tal como lo anticipa Bauman (2007), en la modernidad líquida los saberes, los vínculos y los entornos son volátiles, esto exige un replanteamiento radical de las coordenadas espacio-temporales del aprendizaje.

Además, los aportes de Cobo (2016), Báez y Clunie (2019) y Fernández Enguita (2023) sustentan la necesidad de una transición hacia formas de aprendizaje ubicuo, híbrido, intergeneracional, digitalmente expandido y socialmente situado, la educación no puede seguir limitada a una etapa de la vida ni a un lugar fijo; debe insertarse en una lógica de aprendizaje permanente, multiescalar y planetaria, en consonancia con las recomendaciones de la UNESCO (2021).

Cabe mencionar, el análisis crítico sobre las conceptualizaciones de pedagogía, andragogía y heutagogía que revela, que, si bien estas corrientes aportan miradas complementarias, su proliferación sin base epistemológica sólida puede llevar a una fragmentación innecesaria del campo educativo. La pedagogía, como ciencia crítica de la educación, tiene la capacidad de integrar las particularidades de diversos sujetos (niños/as, adultos/as, estudiantes autodirigidos/as) sin necesidad de dividirse en subdisciplinas autónomas que se convierten en modalidades académicas.

Autores como Paulo Freire (1970), Catherine Walsh (2009), y Torres (2018) nos recuerdan que la pedagogía no es una técnica ni una receta metodológica, más bien es una praxis política y transformadora. El reto, entonces, es fortalecer el enfoque pedagógico como campo crítico, intercultural, situado y ecosocial. En ese sentido, la pedagogía debe ser decolonial en su concepción del saber, ecológica en su visión del futuro y dialógica en sus metodologías.

Ahora bien, la relatoría sobre innovaciones educativas emergentes demuestra que la región cuenta con experiencias poderosas que ya están reimaginando la escuela, desde modelos de educación ecosocial como las ecoescuelas, hasta proyectos de aprendizaje-servicio transformador en comunidades indígenas, pasando por plataformas de e-mentoría que democratizan el acceso a saberes, se observa una renovación profunda de las prácticas pedagógicas.

Estas innovaciones, como bien señala Sarraute et al. (2025), deben evaluarse únicamente por su novedad tecnológica, por su capacidad de generar justicia cognitiva, inclusión, colaboración y pertinencia cultural. Es decir, deben responder al “cómo enseñar” y al “para qué y para quién enseñar”. Por ello, la clave está en que estas experiencias se sistematicen, se escalen y se conviertan en políticas públicas de transformación educativa, como también sugiere el documento de la UNESCO (2021).

Por otro lado, en un contexto atravesado por la digitalización, la sobrecarga informativa y la despolitización de la educación, el rol del/la docente no puede limitarse a ser un mero transmisor de contenidos. Como señalan Giroux (2017) y McLaren (2007), el/la educador/a del siglo XXI debe asumir una postura crítica, convertirse en mediador/a cultural, mentor/a reflexivo/a y agente de transformación, por tanto, este informe destaca propuestas concretas de e-mentoría con enfoque ecosocial, intercultural y decolonial, en línea con el nuevo contrato social para la educación. Esta figura del mentor/a digital, que orienta, acompaña y aprende junto al estudiante, permite expandir los márgenes del espacio de aprendizaje, fortalecer vínculos afectivos y epistemológicos, y generar comunidades de aprendizaje en red.

Asimismo, se subraya la importancia de reconocer el trabajo docente como un bien público, y de garantizar su formación continua, su autonomía profesional y su participación en la creación de conocimiento pedagógico relevante.

Es de resaltar, que, a lo largo de este proceso investigativo, se reafirma la convicción de que la educación es un acto profundamente político, como lo afirmaba Freire (1970), toda educación es una forma de intervención en el mundo, y puede reproducir la opresión o generar liberación. La propuesta de un nuevo contrato social educativo implica reconocer a la educación como bien común y como derecho humano, pero también como espacio de lucha simbólica, donde se disputan

sentidos, valores y futuros posibles. En este contexto, las matrices de retos y tendencias deben ser herramientas para la acción, para la transformación, para el compromiso ético con una educación más justa.

En cuanto al enfoque territorial aplicado en este informe, estuvo centrado en Colombia, Venezuela y República Dominicana por ser países donde tenemos acceso a la información, nos permitió constatar que, a pesar de las crisis estructurales, los sistemas educativos latinoamericanos son también territorios de esperanza, donde florecen resistencias, propuestas y alternativas pedagógicas. Desde las experiencias de educación popular en contextos rurales, hasta las plataformas tecnológicas comunitarias en entornos urbanos, la región ofrece una riqueza de saberes y prácticas que deben ser reconocidos, sistematizados y articulados. La clave está en construir políticas educativas que partan del reconocimiento de la diversidad, la equidad y la autodeterminación cultural de los pueblos.

Como plantea el paradigma socio-crítico, la investigación educativa debe orientarse a la transformación del presente en función de futuros deseables, este informe propone una síntesis que articula las rupturas con nuevas formas de esperanza pedagógica. Tal como señalan Leyva y Sampaio (2012), la crítica verdadera es generativa, desenmascara lo injusto para proponer lo justo. En ese sentido, la matriz presentada un instrumento dinámico para seguir pensando, dialogando y transformando colectivamente la educación que queremos.

Referencias

- Adam, F. (1977). *Andragogía, ciencia de la educación de adultos: fundamentos teóricos*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Adorno, Th. W. (1992). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Apple, M. W. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Routledge.
- Aunión, J. A. (24 de abril de 2025). Mariano Fernández Enguita: «No nos podemos empeñar en hacer de la escuela un santuario que proteja a los alumnos». *EL PAÍS Semanal*. <https://elpais.com/eps/2025-04-24/mariano-fernandez-enguita-no-nos-podemos-empeñar-en-hacer-de-la-escuela-un-santuario-que-proteja-a-los-alumnos.html>
- Báez Pérez, C. I., & Clunie Beaufond, C. E. (2019). Una mirada a la educación ubicua. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 325-344. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22422>
- Bardin, L. (1999). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barros Lizcano, R. (21 de junio de 2016). Reflexiones críticas sobre la andraginecogía, rama antropogógica impulsora de la educación de adultos. *El Blog de Raúl Barros Lizcano*. Red de Docentes de América Latina y del Caribe (RedDOLAC).
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56-71. doi.org
- Centro de Estudios Avanzados. CESAV (2014). Documento Fundamental CESAV. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Fundación Ceibal y Penguin Random House Grupo Editorial Uruguay.
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Madrid: Fundación Santillana.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (26 de agosto de 2020). CEPAL propone garantizar y universalizar la conectividad y asequibilidad a las tecnologías. Comunicados de prensa de la CEPAL.
- Comisión Internacional de los Futuros de la Educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2024). *Los futuros de la educación: La visión*. UNESCO.
- Cornella, A. (2018). *Educación humana en un mundo de máquinas inteligentes*. Profit Editorial.
- Cornella, A. (2019). *Educación humana en un mundo de máquinas inteligentes: 100 ideas y reflexiones sobre la nueva educación que necesita la sociedad*. Ediciones Co-Society.

- Cornella, A. (22 de marzo de 2019). Alfons Cornella: “La educación debería ser un entrenamiento”. (J. G. Fernández, Entrevistador). Educación 3.0.
- Dahiya, S. (18 de mayo de 2021). Heutagogy demands a transformed trainer role: Here’s how. India Today. <https://www.indiatoday.in/education-today/featurephilia/story/heutagogy-demands-a-transformed-trainer-role-here-s-how-1803998-2021-05-18>
- Diario Libre. (2 de julio de 2024). La población estudiantil de origen haitiano ha aumentado en las escuelas de RD.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata.
- EPALE. (12 de septiembre de 2019). Pedagogy, Andragogy, and Heutagogy. Electronic Platform for Adult Learning in Europe.
- Fernández Enguita, M. (2020). La escuela en la encrucijada. Santillana.
- Fernández Enguita, M. (2023). La quinta ola: La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela. Ediciones Morata.
- Flecha, R. (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En Ensayos de pedagogía crítica. Madrid: Educación Popular.
- Francisco, F. (12 de abril de 2026). AI in education: 92% of students use it, but few get training. LinkedIn. https://www.linkedin.com/posts/engfranciscofernando_ai-tutoring-outperforms-in-class-active-learning-activity-7449133081778606080-tt-CY
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas y otros escritos*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2004). "La mercantilización de la educación". En *Educación, sociedad y globalización*. CLACSO.
- Gentili, P. (2004). *Pedagogía de la exclusión: Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía: La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2016). *Beyond Pedagogies of Repression*. *Monthly Review*, 67(10), 57-71. doi.org
- Giroux, H. (2017). *Henry Giroux: su visión educativa en diez puntos*. Aulaplaneta.
- Giroux, H. (2017). *The Public in Peril: Critical Pedagogies in Dark Times*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2 de julio de 2019). *Henry Giroux: «Defender que la educación tiene que ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella»*. Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCCB).
- Gutiérrez-Bastida, J. M. (2025). *De qué hablamos cuando hablamos de educación ecosocial*. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.

- Harari, Y. N. (2024). *Nexus: Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA*. Penguin Random House.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. *Ulti-BASE In-Site*, 5(3), 1-10.
- Hase, S., & Kenyon, C. (Eds.). (2013). *Self-determined learning: Heutagogy in action*. Bloomsbury Academic
- Henríquez, C. (2019). *Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje: Desafíos para la formación docente continua*. Ediciones CIEP.
- Jasso, J. (1 de febrero de 2019). Diálogo “Los Futuros de la Educación: aprender a transformarse” de la UNESCO. Observatorio, Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5.ª ed.). Gulf Publishing Company.
- Laboratorio de Economía de la Educación. (2023). *Informe 108: Caracterización de la población estudiantil migrante en el sistema educativo colombiano*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Leyva, G. y Sampaio, M. (2012). *Teoría crítica: El indisoluble vínculo entre la teoría social y la crítica normativa inmanente*. En *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Educación Popular.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI Editores.

- McLaren, P. (2007). Peter McLaren: una pedagogía crítica para la transformación. Argentina Investiga.
- Mejía, M. R. (2004). Tecnología, globalización y reconstrucción de la educación popular. CLACSO.
- Mejía, M. R. (2011). Educación(es) en la(s) globalización(es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica (Tomo II). Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Laertes.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (9 de octubre de 2020). Los embarazos precoces de las adolescentes del África subsahariana pueden obstaculizar el regreso de un millón de niñas a la escuela. Portal de Noticias de la UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Cuando las escuelas cierran: Desequilibrios de género en los impactos del cierre de escuelas por la COVID-19. OREALC/UNESCO Santiago.
- Rubiano, E. (2013). El Espejo de la Cultura Escolar. Valencia: Dirección de medios y publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- RDE Digital. (7 de septiembre de 2024). Abinader afirma 6.5 % de estudiantes en RD son haitianos. RDE Digital: Periodismo y Análisis. <https://rdedigital.com/abinader-afirma-6-5-de-estudiantes-en-rd-son-haitianos/>
- Sarraute, M. (2017). Centralidad Pedagógica Latinoamericana y Caribeña. Caracas: Universidad Latinoamericana y Caribeña.
- Sarraute, M. M., Delgado, A. E., & Juárez, M. J. (2025). Inteligencia artificial, esclavismo virtual y transformación digital en América Latina y el Caribe. EDP University of Puerto Rico.

- Selwyn, N. (2024). On the Limits of Artificial Intelligence (AI) in Education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 8(1), 1-15. doi.org
- Tegmark, M. (2017). Vida 3.0: Ser humano en la era de la inteligencia artificial. Debate.
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Torres, C. A. (2018). “Educación y justicia social en la era global”. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- UNESCO. (2 de septiembre de 2025). UNESCO survey: Two-thirds of higher education institutions have or are developing guidance on AI use.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, & Programa Mundial de Alimentos. (2020). Framework for reopening schools. UNICEF.
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación del Perú; UNICEF.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I)*. Ediciones Abya-Yala.

EDP University of Puerto Rico

Ing. Gladys Nieves

Presidenta

Dra. Marilyn Pastrana Muriel

Provost y Vicepresidenta Ejecutiva

Mr. Luis Rivera CPA, CIA

Vicepresidente de Finanzas

Dr. José Maldonado Rojas

Rector del Recinto de Hato Rey

Dra. Doris Vilma Rodríguez

Rectora del Recinto de San Sebastián

Dr. Edgardo Machuca

Director de la Editorial

Dra. María Magdalena Sarraute Requesens

Directora de Proyectos Especiales

Reimaginar y Transformar la Educación

ISBN: 978-1-967080-20-5

Autora del libro:

© **María Magdalena Sarraute Requesens**

EDP University of Puerto Rico y nodo de la Cátedra UNESCO
“Universidad e Integración Regional”, sede Facultad de Estudios
Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México.



Atribución-No Comercial-Sin Derivadas. Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.

Este libro ha pasado por un proceso de identificación de similitud para validar su autenticidad a través de la plataforma tecnológica Copyleaks®
Portada: María Magdalena Sarraute Requesens
Diseño Editorial: Alma Elisa Delgado Coellar

Edición digital, 2026

EDP



Reimaginar y Transformar la Educación

María Magdalena Sarraute Requesens



Reimaginar y Transformar la Educación

María Magdalena Sarraute Requesens



EDP
UNIVERSITY
S A B E R E S P O D E R



unesco
Cátedra Universidad e
Integración Regional,
Sede México-FES Aragón-UNAM