



Aprendizajes fundamentales: Reflexiones y prácticas

Acerca de NSI

NORRAG número especial (NSI en inglés) es una publicación de fuente abierta. Busca otorgar relevancia a autores de diferentes países con puntos de vista diversos. Cada número está dedicado a un tema en particular sobre la política global de educación y la cooperación internacional en educación. NSI incluye una serie de artículos concisos de diferentes actores con puntos de vista diversos y con el objetivo de cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, así como también el apoyo y la política en el desarrollo internacional de la educación. El contenido y las perspectivas presentados en los artículos son las de los autores individuales y no representan los puntos de vista de ninguna de estas organizaciones. Asimismo, nótese a lo largo del número especial, el estilo de inglés (británico o americano) puede variar para respetar el idioma de origen de los artículos.

Acerca de NSI Edición Regional en Español

La versión en español de NSI fue preparada por la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, en el marco de su cooperación con NORRAG. La editora de la versión en español es Felicitas Acosta, investigadora y profesora de dicha universidad.

Acerca de NORRAG

NORRAG es el Centro de Educación Global del Instituto de Posgrado de Ginebra y es una red de miembros global de políticas internacionales y cooperación en educación y formación. Su mandato principal es coproducir, difundir e intermediar en el conocimiento crítico y fortalecer la capacidad para y con la academia, los gobiernos, las ONG, los organismos internacionales, las fundaciones y el sector privado que informan y dan cuerpo a las políticas y prácticas educativas, a escala nacional e internacional. A través de su labor, NORRAG contribuye a crear las condiciones necesarias para la toma de decisiones más participativas y basadas en evidencias que mejoren la igualdad de acceso y la calidad de la educación y la formación. Para más información sobre NORRAG, incluido su ámbito de acción y sus prioridades temáticas, visite www.norrag.org

Únase a la red de NORRAG

www.norrag.org/norrag-network

Siga a NORRAG en las redes sociales:



Universidad Nacional
de General Sarmiento 

Datos de contacto y redes sociales



Chemin Eugène-Rigot, 2
1202 Geneva, Switzerland
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch

NORRAG número especial 09 (NSI 09)

Edición en español, junio de 2025

Edición en inglés (original), enero de 2023

Edición en español

Felicitas Acosta

Traducción

Alejandra Rogante

Coordinación / Concepto del diseño

Anouk Pasquier Di Dio y Felicitas Acosta

Diseño

Alexandru Cretu

NORRAG is supported by



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



Published under the terms and conditions of the Creative Commons licence: Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003 09

Aprendizajes fundamentales: Reflexiones y prácticas

Editor invitado

Hugh McLean

NORRAG, Asesor Senior

Editor de la versión en español

Felicitas Acosta

Investigadora y profesora, Universidad Nacional
de General Sarmiento, Argentina y Coordinadora
regional de NORRAG

Prólogo

Si bien el término “aprendizajes fundamentales” ganó notoriedad en los últimos años dentro del discurso educativo global, las preguntas sobre qué constituye el conocimiento y las habilidades fundamentales, y cómo deben enseñarse y aprenderse, han definido históricamente las investigaciones y debates en educación.

¿Qué debería considerarse como fundamental en la educación? ¿Cómo pueden enseñarse, cultivarse o facilitarse de la mejor manera los aprendizajes fundamentales? ¿Cómo pueden evaluarse y medirse? ¿Qué estrategias pueden emplearse para garantizar un acceso equitativo a la educación fundamental? ¿Cómo pueden entenderse los aprendizajes fundamentales de manera distinta según contextos culturales, sociales, políticos, económicos y educativos? ¿Existe una brecha entre los enfoques globales, nacionales y locales sobre los aprendizajes fundamentales, y en qué medida? ¿Cómo puede utilizarse la tecnología para promoverlos?

No hay —ni debería haber— una respuesta única y definitiva a estas preguntas. Sin embargo, lo que sí debe estar en el centro del debate es qué conocimientos y habilidades son más necesarios para que todas las personas puedan alcanzar su máximo potencial, interactuar respetuosamente entre sí y participar de forma significativa en el mundo. Al adentrarse en este complejo tema de los aprendizajes fundamentales, nuestro editor invitado, Hugh McLean, reunió 28 contribuciones de 78 autores de todo el mundo. Estos aportes analíticos, críticos y reflexivos arrojan luz sobre los procesos, desafíos y comprensiones de los aprendizajes

fundamentales. Ofrecen un panorama diverso de este tipo de aprendizajes en distintos contextos educativos, a menudo yendo más allá de las interpretaciones convencionales de la educación básica o funcionando fuera de los sistemas educativos existentes, al mismo tiempo que ilustran de manera convincente su importancia y su papel tanto en el presente como en el futuro.

NSI 09 está dividido en cinco partes. La **primera parte** se adentra en las narrativas y debates en torno a los aprendizajes fundamentales. La **segunda parte** explora el impacto de las métricas y los enfoques de medición sobre lo que se considera aprendizajes fundamentales. La **tercera parte** destaca enfoques no convencionales de aprendizajes fundamentales. La **cuarta parte** presenta programas y orientaciones del sistema educativo formal que, si bien se inscriben dentro de marcos nacionales, van más allá del alcance limitado de la alfabetización y el cálculo básico. Finalmente, la **quinta parte** examina cuestiones y debates cruciales relacionados con los aprendizajes fundamentales, que no solo son relevantes para el presente, sino que también tienen una importancia duradera para el futuro.

A partir de los aportes incluidos, el editor invitado introduce tres modos de aprendizajes fundamentales. Los Aprendizajes Fundamentales I representan “una forma intrínseca, esencialmente no estructurada y a menudo intuitiva en la que ocurre el aprendizaje”. Los Aprendizajes Fundamentales II representan “una forma extrínseca, esencialmente estructurada y, en muchos casos, no intuitiva mediante la cual se adquieren la mayoría de las competencias cognitivas”. Los

Aprendizajes Fundamentales III “se refieren a la adquisición de competencias adicionales o ‘superiores’ a través de procesos iterativos, dialógicos y acumulativos que se construyen a partir de las competencias intrínsecas y extrínsecas desarrolladas en los Aprendizajes Fundamentales I y II” (p. 14).

Esta conceptualización multifacética permite superar el debate polarizado sobre los aprendizajes fundamentales —ya sea restringidos únicamente a la alfabetización y numeración básicas o entendidos como un espectro más amplio que incluye habilidades sociales y emocionales, valores cívicos, compasión y resiliencia. Asimismo, permite centrar el análisis en el significado contextual de los aprendizajes fundamentales y sus implicancias para las políticas y prácticas educativas.

Esta visión más amplia de los aprendizajes fundamentales nos permite ir más allá de las interpretaciones reduccionistas y debatir su sentido contextual, así como sus consecuencias para las políticas y prácticas educativas.

Chanwoong Baek

NORRAG Director Académico,
Profesor asistente,
Geneva Graduate Institute

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento al editor invitado, a los autores, a los revisores y al equipo de publicación por dedicar su experiencia y tiempo a esta publicación tan importante y oportuna.

Al embarcarte en este recorrido exploratorio del aprendizaje fundamental a través de las contribuciones incluidas en este número especial de NORRAG, te invitamos a reflexionar sobre tus propias suposiciones, creencias y comprensiones. Esperamos que esta edición especial estimule discusiones más profundas y críticas sobre los aprendizajes fundamentales entre docentes, estudiantes, responsables de políticas, investigadores y profesionales, contribuyendo así a sentar las bases para un futuro más brillante y esperanzador para todos.

Moira V. Faul

NORRAG Directora Ejecutiva,
Senior Lecturer,
Geneva Graduate Institute

NORRAG Special Issue (NSI) fue lanzada en 2018 con la ambición de ser una publicación de acceso abierto que otorgue protagonismo a autores de distintos países y con perspectivas diversas. En consonancia con la estrategia de NORRAG y con el propósito de cerrar la brecha entre teoría y práctica, cada número se centra en los debates actuales que enmarcan la política educativa global y la cooperación internacional en educación. El primer número de NSI se centró en los Movimientos y Políticas por el Derecho a la Educación: Promesas y Realidades; la segunda edición examinó la Recolección de Datos y Construcción de Evidencia para Apoyar la Educación en Situaciones de Emergencia; la tercera abordó la pregunta Monitoreo Global del Desarrollo Educativo Nacional: ¿Coercitivo o Constructivo?; y la cuarta edición analizó la Nueva Filantropía y la Disrupción de la Educación Global. NSI 05 abordó el tema del Financiamiento Interno: Impuestos y Educación, NSI 06 trató los Estados de Emergencia: Educación en Tiempos de COVID-19, NSI 07 exploró la Educación en Tiempos de Cambio Climático, y el más reciente, NSI 08, examinó los Continuos entre Educación, Formación y Trabajo.

Introducción regional

 **Felicitas Acosta**, Investigadora Docente, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina y Coordinadora Regional de NORRAG

 Felicitas.acosta@graduateinstitute.ch

NSI 09 se centra en un tema que ocupa un lugar central en el debate educativo global: los aprendizajes fundamentales. Su objetivo es trascender visiones reduccionistas que se enfocan exclusivamente en la alfabetización y la numeración, presentando en su lugar lecturas críticas y propositivas desde múltiples perspectivas. Tal como señala Hugh McLean, editor invitado de este número, la discusión en torno a los aprendizajes fundamentales nos sitúa en el corazón mismo de la pedagogía: se trata de reflexionar sobre aquello que las sociedades consideran saberes clave para que todos los niños, niñas y adolescentes puedan apropiarse de su realidad e insertarse en ella de manera creativa.

En pedagogía, toda conversación sobre los saberes está inevitablemente ligada a otra: la de su transmisión. Por ello, la selección de saberes no puede pensarse sin considerar las formas en que se organizan las prácticas de enseñanza; ambas dimensiones deben mirarse de forma conjunta. En este sentido, NSI 09 ofrece un recorrido que va desde la problematización conceptual hasta experiencias concretas de práctica pedagógica, con especial atención a enfoques alternativos que, además, mantienen un compromiso con la distribución justa del conocimiento.

La edición regional de este número busca resignificar esa exploración conceptual y práctica desde la perspectiva de los países de América Latina. La región, inserta en el llamado “Sur Global”, construyó históricamente sus matrices educativas en torno a la escolarización como forma hegemónica de transmisión de saberes. El debate sobre los “aprendizajes fundamentales” dentro de la arquitectura educativa global no le es ajeno, aunque presenta particularidades propias. Desde la influencia de las lecciones de práctica orientadas hacia una “vuelta a lo básico”, muy propia de las reformas neoliberales de la última parte del siglo XX, pasando por las adecuaciones curriculares mediante enfoques por competencias, hasta la participación en pruebas internacionales y regionales estandarizadas, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

(LLECE), respectivamente. Todas estas son apropiaciones socioculturales particulares del discurso global sobre los aprendizajes fundamentales, en términos de dónde se pone el foco en la selección de saberes y cómo se organiza la enseñanza —incluida la evaluación— en función de esos saberes. Se trata de apropiaciones que continúan activas y que se enfrentan a otras más novedosas, particularmente aquellas ligadas a la transmisión de saberes relativos a la inteligencia generativa.

Para esta edición regional se seleccionaron 12 artículos de la versión original en inglés, elegidos por su relevancia y pertinencia para los países de habla hispana, especialmente los de América Latina. A ellos se suman dos artículos inéditos, elaborados especialmente para la edición en español, escritos por especialistas de Argentina que abordan directamente los temas antes mencionados.

En la Parte 1, **Narrativas de excavación**, se analiza cómo se construyó históricamente la noción de aprendizajes fundamentales y se cuestionan sus supuestos fundacionales. En esta sección se destacan dos contribuciones con fuerte presencia latinoamericana: el análisis crítico de Gabriela Diker (Argentina) sobre el reduccionismo pedagógico en torno a lo “básico”, y la conversación con Alexis Gibbs sobre la obra de Antonio Leal (Brasil), que recupera prácticas de alfabetización creativa en diálogo con tradiciones de la región.

La Parte 2, **Valor en cifras**, examina el rol de las mediciones e indicadores en la definición de lo que se entiende por aprendizajes fundamentales. Aunque tiene un enfoque principalmente internacional, se incluye la participación de Alex Ríos (Perú), quien, junto a otros autores, reflexiona sobre la integración de indicadores del desarrollo integral en los sistemas educativos, aportando así una mirada desde América Latina.

En la Parte 3, **Abordajes no convencionales**, se exploran experiencias pedagógicas que desafían los modelos estandarizados. Se destaca aquí el artículo de Jennifer

Allsopp, Elaine Chase y Tejendra Pherali, que rescata aprendizajes construidos en comunidades indígenas migrantes. Si bien su trabajo se desarrolla en el Reino Unido, guarda una estrecha relación con los debates sobre inclusión educativa en contextos latinoamericanos. También se resalta el enfoque holístico propuesto por Jwalin Patel y Maya Shakti Berggreen-Clausen, en sintonía con experiencias del Sur Global.

La Parte 4, **Anomalías del sistema**, reúne aportes que visibilizan tensiones estructurales que afectan la implementación de los aprendizajes fundamentales. Aquí se incluyen tres contribuciones con fuerte presencia hispanoamericana: el artículo que incluye a Luz Avruj (Argentina) sobre formación docente con enfoque en el desarrollo integral; la colaboración entre Renata Montechiare y Rita Potyguara (Brasil), que presenta la experiencia de la Escuela Indígena Maria Venâncio y su lucha por la educación intercultural; y la participación de Miguel Ángel Sancho Gargallo y Lola Velarde (España), quienes aportan una mirada desde Europa sobre ciudadanía y valores.

Finalmente, la Parte 5, **Imaginar futuros posibles**, ofrece perspectivas orientadas al futuro sobre cómo avanzar hacia aprendizajes fundamentales para todos. Se destaca en este cierre el aporte del argentino Hugo Labate, quien propone la comunicación multimodal como una competencia fundacional clave para los tiempos actuales.

Este dossier, en su conjunto, invita a repensar los aprendizajes fundamentales desde una mirada situada, inclusiva y crítica. Ofrece la posibilidad de complementar lecturas de conceptualizaciones y experiencias de países y regiones diversas, cuestión que contribuye a ampliar los horizontes de reflexión y producción de conocimiento sobre el tema. Al destacar voces de América Latina y del mundo hispanohablante, también contribuye a ampliar el horizonte de lo posible en la conversación educativa global, reconociendo saberes y prácticas que emergen desde la diversidad de contextos.

Contents

Aprendizajes fundamentales: Reflexiones y prácticas	11
Hugh McLean, NORRAG, Asesor Senior, Kazakhstan	
Parte 1: Narrativas de excavación	23
01 Conversación con Alexis Gibbs: <i>Alfabetização</i> y las alfabetizaciones creativas de Antonio Leal	24
Alexis Gibbs, Reader, Departamento de Estudios de Educación y Niñez, Universidad de Winchester, Reino Unido	
Hugh McLean, NORRAG, Asesor Senior, Kazakhstan	
02 Poner a prueba la solidez de nuestras bases: Tres motivos para tener una mirada amplia sobre lo que importa en las mediciones educativas	28
Fergal Turner, Asesor Senior, Oxford MeasurEd, Reino Unido	
John Mugo, Director Ejecutivo, Zizi Afrique Foundation, Kenia	
Rachel Outhred, Directora General, Oxford MeasurEd, Reino Unido	
David Alelah Otieno, Responsable de Programas – Evaluación, Zizi Afrique Foundation, Kenia	
03 Volver a lo básico: el atajo de una pedagogía sin imaginación	32
Gabriela Diker, Investigadora Docente, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina	
Parte 2: Valor en cifras	35
04 Sentar las bases: Aprendizajes globales a partir del Estudio sobre habilidades sociales y emocionales (SSES) de la OCDE	36
Ivona Feldmárová, Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, Francia	
Catharina Gress-Wright, Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, Francia	
05 Perdidos en PISA: Los límites de los indicadores de género y pobreza	40
F. Melis Cin, Profesora Asociada, Universidad de Lancaster, Reino Unido	
Özgenur Korlu, Analista de Políticas, Eğitim Reformu Girişimi, Türkiye (Turquía)	
Ali O. Ilhan, Profesor Adjunto, Universidad de Cincinnati, Estados Unidos	
Ozancan Özdemir, Doctorando, Bernoulli Institute, Universidad de Groningen, Países Bajos	
Yeliz Düşkün, Coordinadora de Unidad Estratégica, Constructor University, Alemania	
06 Integración en los sistemas educativos de indicadores del desarrollo integral de la niñez y la adolescencia	45
Paul Schöpfer, Investigador Junior, Universidad de Utrecht, Países Bajos	
Maria van der Harst, Investigadora, Universidad de Utrecht, Países Bajos	
Bjorn Wansink, Profesor Asociado, Universidad de Utrecht, Países Bajos	
Rita Heller Crespo, Becaria, Universidad de Utrecht, Países Bajos	
Diederik van Iwaarden, Asesor en Alianzas Internacionales, Universidad de Utrecht, Países Bajos	
Arjun Bahadur, Director, Life Skills Collaborative, Sattva Consulting, India	
Eveline Correa, Coordinadora Regional, Instituto Aliança, Brasil	
Nancy Keji, Responsable del Área de Aprendizaje y Experimentación, Educate!, Uganda	
John Mugo, Director Ejecutivo, Zizi Afrique Foundation, Kenia	
Supraja Narayanaswamy, Directora, Datos e Investigación, Center for Whole-Child Education, Arizona State University, Mary Lou Fulton Teachers College, Estados Unidos	
Anne W. Njine, Especialista Principal en Educación, Opportunity International, Kenia	
Prateesh Prasad, Director de Prestaciones, Proyecto Sampoorna, Sattva Consulting, India	
Alex Ríos, Especialista, UNESCO, Perú	
Nacho Sequeira, Director General, Fundación Exit, España	
Mary E. Walsh, Profesora Investigadora y Directora Ejecutiva, Walsh Center for Thriving Children, Boston College, Estados Unidos	
Joost de Laat, Profesor de Economía, Universidad de Utrecht, Países Bajos (autor corresponsal)	

Parte 3: Abordajes no convencionales	51
07 Alfabetización crítica en derechos como parte de los aprendizajes fundamentales: Lo aprendido de comunidades indígenas migrantes	52
Jennifer Allsopp, Becaria del Programa Birmingham, Universidad de Birmingham, Reino Unido	
Elaine Chase, Profesora de Educación y Bienestar, University College London, Reino Unido	
Tejendra Pherali, Profesor of Educación, Conflicto y Paz, University College London, Reino Unido	
08 Aprender a estar completos de nuevo: Enfoques holísticos de los aprendizajes fundamentales	57
Jwalin Patel, Presidente, Together in Development & Education Foundation, India	
Maya Shakti Berggreen-Clausen, The Learning Community, Sri Aurobindo International Institute of Educational Research, India	
Parte 4: Anomalías del sistema	63
09 Las horas de clase como juego de suma cero: ¿Quién pierde y qué se pierde cuando ganan los aprendizajes fundamentales?	64
Michele Schweisfurth, Universidad de Glasgow, Reino Unido	
10 Incorporación del desarrollo integral de la niñez y la adolescencia en la formación de docentes y autoridades escolares: Perspectivas desde distintos lugares del mundo	68
Rita Heller Crespo, Becaria, Universidad de Utrecht, Países Bajos	
Maria van der Harst, Investigadora, Universidad de Utrecht, Países Bajos	
Joost de Laat, Profesor de Economía, Universidad de Utrecht, Países Bajos	
Paul Schöpfer, Investigador Junior, Universidad de Utrecht, Países Bajos	
Diederik van Iwaarden, Asesor en Alianzas Internacionales, Universidad de Utrecht, Países Bajos	
Maya Menon, Directora y Fundadora, The Teacher Foundation, India	
Robbie Dean, Director, Investigación, Evaluación y Aprendizaje en Red, Teach for All, Estados Unidos	
Luz Avruj, Coordinadora de Relaciones Institucionales y Redes, CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario), Argentina	
Marco Snoek, Profesor, Aprendizaje e Innovación, Hogeschool van Amsterdam, Países Bajos	
Renata Montechiare, Coordinadora Académica, Cultura y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Brasil	
Gretchen Livesey, Directora, Alianzas para Lograr Impacto, Center for Whole-Child Education, Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University, Estados Unidos	
Jane Nantayi Sebuyungo, Gerente Senior, Diseño y Disponibilidad de Programas, STiR Education, Uganda	
Lola Velarde, Directora de Desarrollo, Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE), España	
Miguel Ángel Sancho Gargallo, Presidente, Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE), España	
Toby Horrocks, Decano, Diseño del Aprendizaje, Ambition Institute, Inglaterra	
Prateesh Prasad, Director de Prestaciones, Proyecto Sampoorna, Sattva Consulting, India	
Bjorn Wansink, Profesor Asociado, Universidad de Utrecht, Países Bajos (autor corresponsal)	
11 La Escuela Indígena Maria Venâncio de los tremembé de Almofala: La educación básica intercultural y la lucha por el territorio indígena	74
Rita Potyguara, Indígena del pueblo potyguara de Ceará, Universidad Federal de Rio Grande do Norte; Directora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Brasil	
Renata Montechiare, Universidad Federal de Río de Janeiro; Investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Brasil	

Parte 5: Imaginar futuros posibles	79
12 Aprender a ser personas conscientes: Cómo cerrar la brecha entre los aprendizajes fundamentales y el ODS 4.7	80
Radhika Iyengar, Climate School, Universidad de Columbia, Estados Unidos	
13 Alianzas para la transformación: Cómo avanzamos hacia los aprendizajes fundamentales para todos	84
Ramya Vivekanandan, Especialista Senior en Educación; Responsable Temática del Área de Enseñanza y Aprendizaje, Secretaría de la Alianza Mundial para la Educación (GPE), Estados Unidos	
Raphaelle Martinez, Coordinadora del Equipo de Aprendizaje y Política Educativa, Secretaría de la Alianza Mundial para la Educación (GPE), Francia	
14 Comunicación de modo múltiple: un aprendizaje fundacional para los tiempos que corren	90
Hugo Labate, Instituto de Currículo y Evaluación, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina	

Aprendizajes fundamentales: Reflexiones y prácticas

 **Hugh McLean**, NORRAG, Asesor Senior, Kazajistán

 Hugh.mclean@graduateinstitute.ch

Esta edición especial número 9 de NORRAG, *Aprendizajes fundamentales: Reflexiones y prácticas*, fue escrita principalmente para y por miembros y amigos de NORRAG, quienes también son nuestros primeros lectores. Las ediciones especiales de NORRAG sirven como un espacio familiar de diálogo y algunos de los artículos transmiten esa forma más personal de comunicación. El diálogo también llega, ineludiblemente, a otros lectores y, por lo tanto, los invitados son siempre bienvenidos. Confiamos en que nuestra conversación les resulte interesante y alentamos a enviar sus aportes al blog de NORRAG.

Los autores y autoras de este NSI09 hacen su aporte a las reflexiones y prácticas relacionadas con los aprendizajes fundamentales, indagando en temas de modos que son aleatorios, pero que están vinculados orgánicamente. Entonces, se incluyen aquí análisis, estudios de caso, informes y revisiones que son más del estilo de un artículo de investigación, y también textos argumentativos, expositivos y contrastivos, descripciones, narraciones e historias personales que se acercan al ensayo. Varios artículos combinan esos elementos. Una es una entrevista, y en la edición en inglés, hay dos entrevistas más. Los autores y autoras provienen de la academia, el activismo, la función pública, el campo de la investigación. También hay trabajadores de distintas ONG, estudiantes y docentes. Algunos tienen ya una trayectoria conocida y otros están publicando por primera vez. Sus aportes llegan desde el sur del Amazonas y el norte del Zambeze; pasan por el continente americano, Europa, el sur de Asia, las Filipinas, y el este y el sur de África. Todos tienen algo profundo para decir sobre los aprendizajes fundamentales y lo que significan para la pedagogía, y sobre las complejidades que presentan para un escalamiento sistémico.

Esta edición especial está dividida en cinco partes; cada una de ellas explora un punto de entrada diferente para pensar los aprendizajes fundamentales. Los textos revelan lo estrechamente interrelacionado que está todo: se ensamblan, como las teselas de un mosaico, para revelar una imagen más amplia de las reflexiones y prácticas

contemporáneas sobre los aprendizajes fundamentales. En la edición en inglés, se incluyen en cada sección breves notas introductorias sobre los autores y autoras.

Parte 1: Narrativas de excavación

Ubica, en diversos contextos históricos, pedagógicos y de políticas y países, las narrativas y las discusiones en curso.

Parte 2: Valor en cifras

Indaga en la centralidad que tienen los indicadores y las formas de medir en las reflexiones y prácticas sobre los aprendizajes fundamentales.

Parte 3: Abordajes no convencionales

Ofrece ejemplos de prácticas relacionadas con los aprendizajes fundamentales que formalmente no son parte de los sistemas educativos nacionales, pero que los complementan o que son autónomas.

Parte 4: Anomalías del sistema

Describe ejemplos de prácticas centradas en los aprendizajes fundamentales que operan dentro de los sistemas educativos nacionales, pero que no son “típicas” ni que necesariamente se han incorporado a lo establecido.

Parte 5: Imaginar futuros posibles

Incluye reflexiones y prácticas sobre los aprendizajes fundamentales a la luz de las ideas y los debates que se están desarrollando y difundiendo respecto de los futuros de la educación.

La “grieta” actual en relación con los aprendizajes fundamentales es improductiva: nos distrae de aquello sobre lo que deberíamos estar hablando. Los artículos de esta edición especial sortean esa grieta, enfrentan sus encrucijadas o empujan con fuerza sus paredes. La pregunta que todos buscan responder –la pregunta que les importa a los educadores– es cómo hacer que la conversación sea más productiva.

Este ensayo introductorio presenta un análisis de esa pregunta. La primera sección revela la breve historia de este término “relativamente nuevo”. La segunda hace un análisis de los textos de esta edición especial considerando qué se entiende hoy por aprendizajes fundamentales y las diversas formas en que se implementan. Y la última sección contempla futuros deseables contra las crisis¹ para las reflexiones y prácticas en torno a los aprendizajes fundamentales. Las tres secciones apuntan a reubicar esos futuros junto al presente y el pasado, invirtiendo la tarea que Aditi Desai se impone en su artículo (ver, en la edición en inglés, “Situating The Present Within The Past And Future in Part One”).

La breve historia de una extensa pregunta²

En el discurso educativo global, el término “aprendizajes fundamentales” parece haber reemplazado por completo el de “educación básica”, que no ha recibido mucha atención en el nivel de la gobernanza educativa global desde que pasó la fecha fijada en 2015 para alcanzar los seis Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de Educación para Todos (EPT). Tampoco ha habido referencias a la educación básica para adultos (EBA) ni a la educación primaria universal (EPU) desde el fin de los ODM, al menos en el ámbito de las políticas educativas del mundo anglosajón. En su artículo sobre la Escuela Indígena Maria Venâncio (Parte 4), Rita Potyguara y Renata Montechiare hacen referencia a la educación básica más que a la enseñanza de los aprendizajes fundamentales, dado que el primer término es más utilizado en Brasil. Alrededor de dos tercios de los países del mundo emplean el término *educación básica* (*basic education*, en inglés; *éducation de base*, en francés) para referirse a la educación primaria y la educación secundaria de primer ciclo, es decir, los primeros 8 o 9 años de escolaridad.³ Además de ese uso estructural formal para describir etapas específicas de la escolaridad⁴, la educación básica tiene una historia sorprendentemente dividida que merece atención porque dice algo acerca de los distintos modos en que el término “aprendizajes fundamentales” se utiliza en la actualidad.

En su breve artículo sobre la educación básica, Gerald Gutek (1981) identifica lo que llama un “clima educativo generalizado” en los Estados Unidos, que quedó plasmado en el eslogan “Let’s get back to the basics” (Volvamos a lo básico) (p. 7). Gutek ubica su surgimiento en los años treinta como esencialismo, en la crítica a la educación adaptada a la vida⁵ durante la década del cincuenta, y en su “retorno” a mediados de los setenta, con toda una “nueva terminología que incluía palabras como rendición de cuentas, currículo basado en las competencias y evaluación de las competencias mínimas” (p. 35). Este clima evoca a William Curtis y su histórico desatino de 1795, cuando se refirió a la “*letura*, escritura y *aritmética*”⁶, por lo que la cuestión viene desde mucho tiempo atrás. Su reaparición es preocupante, “un *dejà vu* de nuevo”, como dice la célebre frase del beisbolista Yogi Berra.

Otras tradiciones relacionadas con la educación básica se ven en ejemplos como el Programa Wardha⁷ de Ghandi (Jena, 2020), que impulsaba la educación gratuita y obligatoria, la enseñanza en la lengua materna, permitir que los niños y niñas se desarrollaran a su propio ritmo y también abordajes basados en tareas que incorporaban las manualidades tradicionales (ver “El desarrollo de la totalidad del ser”, de Patel y Berggreen-Clausen en la Parte 1 de esta edición). Las ideas de Paulo Freire infundieron en la *educação básica* los ideales democráticos de la *educação popular*, desafiando radicalmente la división tradicional de la educación en formal, informal y no formal, las categorías que prefería la dictadura militar (ver “Conversación con Alexis Gibbs: *Alfabetização* y las alfabetizaciones creativas de Antonio Leal”, en la Parte 1). Las ideas de Freire sobre la educación y la concientización del pueblo influyeron en las tradiciones de la educación básica para adultos, que adhieren a “la enseñanza de las ideas democráticas y la conformación de una conducta democrática” y que fueron una inspiración para el movimiento CONFINTEA durante 70 años (Ireland y Spezia, 2014, p. 188). También apuntalan la visión de la educación básica que animó al movimiento de Educación para Todos, que se inició en Jomtien, Tailandia, en 1990,⁸ y que siguió avanzando gracias a los objetivos de ese movimiento, que estuvieron estrechamente ligados a la agenda de los ODM desde el 2000 hasta el 2015.

A pesar de los compromisos inequívocos con una educación básica de calidad expresados en la [Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje](#), realizada en Jomtien, en la que la calidad se menciona once veces, y también en el [Marco de Acción de Dakar](#) del 2000, donde la calidad se menciona 178 veces y se expresa el compromiso de alcanzar los objetivos de una educación para todos, comenzó a haber críticas en relación con la idea de que esos marcos se centraban exclusivamente en alcanzar la enseñanza primaria universal en detrimento de una educación de calidad. Filmer *et al.* (2006) proponen un Objetivo de Aprendizaje del Milenio para monitorear los logros de aprendizaje; así, el deseo de contar con indicadores comparativos de aprendizaje surge como un “clima educativo generalizado”, otro más, aunque no del todo relacionado con el primero, tal como veremos más adelante. La intención de contar con estadísticas educativas internacionales comparadas aparece ya en 1958, con la formación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por su sigla en inglés). Sin embargo, la propuesta de Filmer *et al.* (2006) posiblemente sea el primer llamado evidente a cuantificar el aprendizaje en relación con un objetivo de desarrollo global. Ese clima sigue prevaleciendo. Los artículos incluidos en la Parte 2 abordan algunos de los desafíos relativos a los indicadores de los aprendizajes fundamentales. En “Sentar las bases”, Ivona Feldmárová y Catharine Gress-Wright

revelan de qué forma el Estudio sobre habilidades sociales y emocionales (SSES, por su sigla en inglés), elaborado por la OCDE, extiende, en la evaluación comparativa, las posibilidades de las habilidades no académicas; y en su artículo “Perdidos en PISA”, también de la Parte 2, Melis Cin et al. señalan las dificultades inherentes que tienen las pruebas internacionales a gran escala (ILSA, por su sigla en inglés) para proporcionar datos suficientes que permitan informar una acción reparatoria significativa.

Barrett y otros investigadores precisaron, en su momento, que la educación es tanto un proceso como un resultado (Barrett, 2009). Barrett (2011, p. 119) también advirtió que un objetivo global de aprendizaje sería “perjudicial para el logro de objetivos que no son fácilmente medibles y, por ende, para la relevancia de la educación”. Según otra crítica que se hizo, la iniciativa Educación para Todos (EPT) es un retroceso de la visión más amplia esbozada en Jomtien, ya que se comprometía a alcanzar únicamente la enseñanza primaria universal y no la educación básica, que incluye el primer ciclo de la escuela secundaria. Con el foco puesto en la pobreza y la educación de las niñas, se corría el riesgo de que la EPT se redujera aún más y se centrara en educar solo a las niñas más pobres, es decir, ya no sería Educación para Todos.⁹

Sin embargo, durante los años previos a la formulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2015, hubo un impulso creciente, al menos entre los organismos de desarrollo internacional, en torno a la idea de que se necesitaba con urgencia algún tipo de “giro”. Ese giro debía darse del “acceso solo” al “acceso más aprendizaje”, tal como lo expresó la Brookings Institution en 2014, es decir, lo que Sayed y Moriarty (2020) luego describieron como “el giro de la calidad” de los ODS. No obstante, y además de las críticas de “la calidad del énfasis puesto en la calidad” de la iniciativa EPT de Jomtien, había una percepción errónea generalizada de que al movimiento EPT –incluidos Jomtien, los ODS y los seis objetivos de EPT– le faltaba un foco en la calidad educativa.¹⁰

Dado que aquí la calidad se asimila al aprendizaje, la respuesta prontamente lista para este problema fácilmente identificado fue, desde luego, medir el aprendizaje.¹¹ Por más que se lo presentó como un indicador global de la educación de calidad, lo que surgió, en cambio, fue un estándar global para medir la lectura inicial. En pos de medir ese “aprendizaje”, USAID financió el desarrollo de la Evaluación de lectura inicial (EGRA, por su sigla en inglés), en 2006, y la Evaluación de matemática inicial (EGMA, por su sigla en inglés), en 2008, a través de un subsidio otorgado a la organización Research Triangle Institute International. Esas evaluaciones fueron adoptadas por más de 30 entidades de más de 70 países y se adaptaron a 120 lenguas diferentes.¹²

La Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes (LMTF, por su sigla en inglés) se formó por convocatoria del Brookings Institute en 2012. Llevaba la frase “Acceso más aprendizaje” y contaba con la financiación de la Fundación Hewlett y la Fundación Gates. Hay que mencionar que los dos ciclos de la Comisión conceptualizaron los “aprendizajes fundamentales” de modo muy amplio mediante las siguientes siete áreas: arte y cultura, enfoques de aprendizaje y conocimiento, lectoescritura y comunicación, aritmética y matemática, bienestar físico, ciencia y tecnología, y habilidades sociales y emocionales. En su conclusión del informe final de la Comisión (CUE, 2016, p. 53), Winthrop respondió a las críticas de que la conceptualización de los aprendizajes fundamentales en “un amplio abanico de habilidades [era] claramente ambiciosa” y advirtió que “un foco global puesto en el mínimo denominador común es una receta para la desigualdad permanente”. Por desgracia, esa no fue la percepción que prevaleció.

A la luz de esta breve historia, la “adopción” en 2019 por parte del Banco Mundial (y del Instituto de Estadísticas de la UNESCO) de una meta para poner fin a la pobreza de aprendizajes y reducirla a la mitad para el año 2030, además de su definición como “el porcentaje de niños y niñas de diez años que no saben leer ni comprender una historia simple”, nos dice algo que es en sí mismo simple de leer y entender. Esto es lo que el Banco Mundial y sus aliados pretendían: establecer una marcada sensación de urgencia en torno a una meta global de “aprendizaje alcanzable” y señalar su legitimidad. Eso se describe, tranquilizadamente, como aprendizajes fundamentales, pero en realidad solo incluye la lectoescritura inicial, un sustituto clave, pero, aun así, reducido e insuficiente, para un conjunto más amplio de competencias holísticas.

La extensa pregunta continúa: ¿qué son los aprendizajes fundamentales y cuál es la mejor forma de enseñarlos? Esa pregunta se encuentra en el núcleo de la pedagogía; hacerla es como frotar la lámpara de Aladino. Una vez que el genio sale, no hay vuelta atrás, porque no existe una respuesta corta: hay tantas respuestas como docentes, tantos docentes como contextos y tantos contextos como estudiantes.

El genio fuera de su lámpara

Si bien la discusión sobre los aprendizajes fundamentales tiende a polarizarse inútilmente en torno a quienes piensan que abarcan solo la lectoescritura y la aritmética, por un lado, y quienes insisten en que es esencial desarrollar una amplia variedad de habilidades fundamentales, por el otro, podríamos preguntarnos si la práctica ofrece puntos de coincidencia.

En “Las horas de clase como juego de suma cero” (Parte 4), Michele Schweisfurth lanza un reto: nos recuerda que

el tiempo en el aula es limitado, que los docentes deben enfrentar mucha presión para cubrir el material indicado y que tienen que elegir. Por su parte, en “Incorporación del desarrollo integral de la niñez y la adolescencia en la formación de docentes y autoridades escolares” (Parte 4), Rita Heller Crespo y sus colegas señalan que, si bien es posible habilitar decisiones para adoptar enfoques y contenidos más holísticos y relevantes en el nivel de la gestión escolar, los cambios sostenibles en la pedagogía exigen transformaciones sistémicas más profundas. Tanto la escuela indígena de la Amazonia que Potyguara y Montechiare describen en “La Escuela Indígena Maria Venâncio” (Parte 4) y la Escola Paula Brito, en la favela Rocinha, de Río de Janeiro, sobre la cual Alexis Gibbs habla en “Alfabetização y las alfabetizaciones creativas de Antonio Leal” (Parte 1), revelan espacios anómalos que debieron crearse dentro de los sistemas educativos para generar pedagogías más personalizadas en torno a los aprendizajes fundamentales. En la edición en inglés, Deborah Bailey describe en su artículo “Mental Landscapes” un ejemplo de los “jardines de infantes en el bosque”, en las afueras de Zúrich, que se vinculan con las escuelas públicas locales y que ofrecen una opción privilegiada, pero con soporte del sistema, para desarrollar una serie de competencias fundamentales que serían imposibles de alcanzar en entornos cerrados.

A fin de abordar consideraciones relativas a las políticas que podrían permitir enfoques más amplios de las habilidades fundamentales, Feldmárová y Gress-Wright, en su artículo “Sentar las bases” (Parte 2), abren una ventana hacia el interior del pensamiento teórico y estratégico detrás del Estudio sobre habilidades sociales y emocionales (SSES, por su sigla en inglés), elaborado por la OCDE. Las autoras sostienen que, por tratarse de una prueba internacional a gran escala, el SESS puede impulsar decisiones sobre políticas con mayor información y respaldar así la implementación de habilidades socioemocionales básicas. No obstante, la crítica de Cin *et al.*, “Perdidos en PISA” (Parte 2), ofrece desde Türkiye una perspectiva opuesta sobre la prueba de comprensión lectora de PISA. Se cuestiona en dicho artículo si las pruebas internacionales a gran escala brindan información suficiente para que haya matices en las políticas que deben impulsar transformaciones significativas en relación con la pobreza y el género.

En “Holistic Learning” (Parte 1 de la edición en inglés), Eileen O’Malley y Ryan Burgess señalan que a pesar de la creciente evidencia que sustenta los enfoques holísticos de los aprendizajes fundamentales, toda política de apoyo para “la incorporación más amplia de prácticas holísticas dentro de los sistemas educativos continúa siendo la excepción más que la regla”. Dos artículos de miembros de la Comunidad de Aprendizaje de la iniciativa Whole Child Development (Desarrollo integral de la niñez y la

adolescencia), coordinados por la Universidad de Utrecht, abordan estrategias para incluir los sistemas y generar un escalamiento. En “Incorporación del desarrollo integral de la niñez y la adolescencia en la formación de docentes y autoridades” (Parte 4), Rita Heller Crespo y sus colegas subrayan la importancia de contar con un apoyo pedagógico. En “Integración en los sistemas educativos de indicadores del desarrollo integral de la niñez y la adolescencia” (Parte 2), Paul Schöpfer y sus coautores presentan diversos enfoques que demuestran que los resultados relativos al desarrollo integral de la niñez y la adolescencia pueden medirse para informar políticas más instrumentales. De las 20 iniciativas analizadas en los dos artículos, 18 funcionan ya sea como parte de los sistemas educativos –se les dan horas de clase “para que hagan lo suyo”– o como programas complementarios por fuera del horario escolar. Eso de ningún modo desacredita los dos programas restantes que (¿todavía?) no se encuentran dentro del sistema.

En esta edición especial de NORRAG, se incluyen tres artículos que destacan aportes que buscan apoyar la transformación de los sistemas para fortalecer los aprendizajes fundamentales. En “Alianzas para la transformación” (Parte 5), Ramya Vivekanandan y Raphaelle Martinez explican el encuadre que tiene la Alianza Mundial para la Educación (GPE, por su sigla en inglés) para generar políticas y alianzas. Por su parte, en “Bayanihan in Early Childhood Education” (Parte 4 de la edición en inglés), Katrina Reyes reseña los programas y alianzas que, con el apoyo del gobierno filipino, brindaron asistencia para el aprendizaje directo y a distancia a niños pequeños y a sus cuidadores durante los períodos de cuarentena por el covid-19. Algunos de esos programas continuaron incluso en la pospandemia. Finalmente, Purabi Pattanayak y Rashi Sharma, en “The Foundational Learning Study” (Parte 2 de la edición en inglés), describen de qué forma dicho estudio sobre aprendizajes fundamentales permitió adaptar los instrumentos internacionales de evaluación al contexto multilingüístico de la India e informar la política gubernamental sobre los aprendizajes fundamentales, materializada en la iniciativa NIPUN Bharat.

NIPUN Bharat, de la India, es la iniciativa de mayor escala nacional de todo el mundo en brindar soporte a la lectoescritura y aritmética elementales. Sin embargo, Aditi Desai, en “Foundational Literacy and Numeracy in India” (Parte 1 de la edición en inglés), plantea la preocupación de que poner todo el foco en la lectoescritura y aritmética elementales puede menoscabar el fortalecimiento sistémico, tan necesario, de la educación india. A su vez, Anurag Shukla y Surya Pratap Deka, en “Reimagining Foundational Learning in India” (Parte 1 de la edición en inglés), resaltan las consecuencias no deseadas de la iniciativa NIPUN Bharat, incluido el hecho de que deja de lado a los niños y niñas que no están en la escuela, a quienes es difícil llegar,

y la tendencia a “reemplazar” las escuelas de enseñanza preescolar que están funcionando bien. Juntos, estos tres estudios sobre la India –además de “The Effect-sizes of TaRL Interventions in India” (Parte 2 de la edición en inglés) de Aanchal Gidra, “El desarrollo de la totalidad del ser” (Parte 3) de Jwalin Patel y Maya Berggreen-Classen, y “Towards Two Literate Nations” (Parte 4 de la edición en inglés) de Kusha Anand y Laraib Niaz– constituyen un estudio de caso colectivo que entrelaza los análisis³ y que ofrece una indagación de distintos aspectos de los aprendizajes fundamentales de la India. Eso es fortuito porque incluso antes de la iniciativa gubernamental NIPUN Bharat, India ya había surgido como el modelo ejemplar para las intervenciones relativas a la alfabetización inicial por parte del Banco Mundial, la Gates Foundation, la Central Square Foundation y la gran ONG internacional Pratham.

Muchos abordajes complementarios de los aprendizajes fundamentales resultan innovadores y no buscan la transformación de los sistemas: la mayoría parecería contentarse con influir o insertarse en los sistemas educativos siempre que conserven su autonomía. En relación con dichos abordajes, está “Decolonising Foundational Literacy for Africa” (Parte 3 de la edición en inglés), de Dorcas Wepukhulu y Judith Baker, quienes cuentan que la organización African Storybook incorpora material de lectura que presenta historias, lenguas y costumbres locales. Anand y Laraib comparan los aportes de Mission Buniyaad, en la India, y Closing the Gap, en Pakistán, en “Towards Two Literate Nations” (Parte 4 de la edición en inglés). En su artículo “Transparent Metrics” (Parte 5 de la edición en inglés), Rajib Timalina y Deviram Acharya aportan una mirada crítica de ASER Nepal que es original y didáctica; lo hacen desde el interior de la iniciativa y señalan cómo podría fortalecerse. En “A View From South Africa” (Parte 1 de la edición en inglés), Brahm Fleisch describe una serie de iniciativas relacionadas con los aprendizajes fundamentales que, a pesar de su eficacia, siguen siendo complementarias y no se han implementado sistemáticamente. En “Aprender a estar completos de nuevo” (Parte 3), Jwalin Patel y Maya Berggreen-Classen presentan diversos programas centrados en los aprendizajes fundamentales en la India que ofrecen alternativas a los sistemas estatales (dentro del país), sistemas que el autor y la autora consideran demasiado centralizados e instrumentalizados y, además, insuficientemente decolonizados.

Se presentan en esta edición seis artículos que cuestionan la idea tradicional de que los aprendizajes fundamentales son pertinentes solo para los niños pequeños. En “Aprender a ser personas conscientes” (Parte 5), Radhika Iyengar cuenta la historia detrás de su misión de vida de aprender sobre el clima y la justicia ambiental. Iyengar y Christina Kwauk, en “Climate Action and Climate Justice” (Parte 5

de la edición en inglés), consideran que la alfabetización ecológica constituye una necesidad en términos de los aprendizajes fundamentales para todos los grupos etarios. Adam Roberti señala lo mismo en “Socially Engaged Art” (Parte 3 de la edición en inglés) y hace hincapié en la urgencia de la educación para la gestalt estética en un mundo que sufre el cambio climático y se encuentra en gran peligro. En nuestro análisis sobre la enseñanza de la filosofía en contextos carcelarios (“Teaching Philosophy in Prison”, Parte 3 de la edición en inglés), Andy West subraya la importancia de hallar puntos de reincorporación a la educación para los adultos que se han alejado del aprendizaje. Hablamos allí sobre por qué estos “puntos de reincorporación” resultan fundamentales. Asimismo, Hammed Alabi, en su ensayo personal “My Foundation Starts Here” (Parte 3 de la edición en inglés), vuelve a pensar los aprendizajes fundamentales para los migrantes jóvenes y para quienes buscan asilo en el Reino Unido, personas que pueden no haber tenido ningún tipo de escolarización. Por último, en su revisión titulada “Alfabetización crítica en derechos” (Parte 3), Jennifer Allsopp y sus colegas se centran en las poblaciones indígenas migrantes y analizan también qué saberes pueden ser fundamentales y pertinentes para los adultos y las comunidades que se ven obligadas a desplazarse.

En su artículo “The Effect Sizes of TaRL Interventions in India” (Parte 2 de la edición en inglés), Aanchal Gidra reflexiona sobre la dificultad de demostrar la eficacia de las intervenciones y explica por qué deben abordarse con cuidado y cómo es que su impacto probablemente disminuya con el tiempo. Crain Soudien, en “Learning From Our Interventions” (Parte 5 de la edición en inglés), destaca la necesidad del apoyo gubernamental para lograr el éxito de las intervenciones respecto de los objetivos inmediatos y para tener la oportunidad de realizar un escalamiento efectivo. Soudien se hace eco de la sensata observación de Schweisfurth, quien considera “las horas de clase como un juego de suma cero” (ver su artículo en la Parte 4) y señala que la misma observación se aplica también a las intervenciones en gran escala: pueden alcanzar algunos objetivos específicos, pero al hacerlo, pierden de vista el propósito central de la educación, esto es permitir el desarrollo de las personas y las comunidades.

Todos los textos de esta edición especial de NORRAG son concluyentes y demuestran que no hay vuelta atrás. Los aprendizajes fundamentales están aquí: no van a ser confinados a la lectoescritura y aritmética elementales ni tampoco quedarán restringidos a la alfabetización inicial. Tienen vida propia. Lo que debemos hacer ahora es indagar en cómo se interpretan y emplean en la práctica, y entender qué significa eso para la pedagogía y las políticas educativas.

Crisis contra el futuro y futuro contra las crisis

Janet Roitman (2012, párr. 8) sostiene que la noción de “crisis evoca la exigencia moral de que exista una diferencia entre el pasado y el futuro”. Aaron Benavot y William Smith (2020, p. 244) señalan que los discursos educativos globales, al menos desde la década de los sesenta, a menudo emplean términos como “crisis” y “shock”. El discurso de las políticas públicas en los últimos años ciertamente “subió el volumen” al respecto: nos dicen que hay una “crisis de datos sobre el aprendizaje”¹⁴, que la pobreza del aprendizaje es “lo que anticipa una crisis del aprendizaje”¹⁵, que la pandemia por el covid-19 y los cierres de escuelas fueron “la crisis más dura del último siglo”¹⁶ y que el covid-19 provocó “una crisis sin precedentes en la ya existente crisis global”¹⁷. Roitman subraya que “lo que designamos como crisis” es una elección política, elección que enmarca negativamente nuestros pronósticos y “aprensiones sobre la historia” –nuestras ideas del futuro y del pasado–, y que las perspectivas que se centran permanentemente en las crisis limitan el pensamiento y restringen las opciones.

En un documento de información elaborado para la iniciativa Los futuros de la educación, de la UNESCO, Keri Facer (2020, p. 21) expresa que “pensar sobre el futuro en educación... tiene consecuencias”. La preocupación de Facer no se vincula tanto con cómo podemos configurar o no el futuro, sino cómo eso afecta la forma en que pensamos y actuamos en el presente. La autora nos convoca a “acercarnos al futuro con cautela y con una ética del cuidado en lo que respecta a la educación” (Facer, 2020, p. 19).

Asimismo, Facer describe cinco orientaciones hacia el futuro. Las observaciones de Roitman me llevan a la “Orientación IV: Liberar del futuro a la educación” (Facer, 2020, p. 2), aunque la idea de Futuros reparadores, su Orientación V –si es que me viera obligado a considerar una sola de ellas– anticipa la justicia y las reparaciones que anhelamos con tranquilizadora confianza. En el artículo de Alabi, “My Foundation Starts Here” (Parte 3 de la edición en inglés), uno de los jóvenes que busca asilo en el Reino Unido observa que “los aprendizajes fundamentales deberían ayudarnos a visualizar un futuro”, y el título completo del artículo de Iyengar es “Aprender a ser personas conscientes: Cómo cerrar la brecha entre los aprendizajes fundamentales y el ODS 4.7” (Parte 5). Los testimonios narrados en esas dos historias personales revelan el propósito y el poder que tiene tomar conciencia en el presente para llevarnos a la esperanza en el futuro. Después de todo, la esperanza es lo único que Pandora guarda en su caja luego de haber liberado sobre el mundo todos los males, tal como nos recuerda West en “Teaching Philosophy in Prison” (Parte 1 de la edición en inglés).

¿Podemos liberarnos, al menos, del futuro más a corto plazo de la educación, que redujo la promesa del ODS 4,

“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”; al indicador 4.1.1?¹⁸ Nuestras reflexiones no afectarán la voluntad de los protagonistas clave de esta mirada tan estrecha ni el importante financiamiento que la impulsa. Tampoco evitarán los costos de oportunidad que seguramente se acumularán si seguimos olvidándonos de fortalecer los sistemas educativos. Deseamos solo el éxito de los esfuerzos por promover la alfabetización elemental, pero ¿por qué no aprovechar la energía y el nuevo pensamiento que el Genio de los aprendizajes fundamentales nos ha concedido? Después de todo, hacerlo nos provee una rica discusión sobre cómo podemos repensar los aprendizajes fundamentales en el presente.

Los textos de esta edición especial sugieren dos puntos de partida que explicaré brevemente: el primero aborda cómo podemos llegar a comprender lo que los aprendizajes fundamentales realmente significan para la pedagogía; el segundo echa por tierra la ortodoxia predominante sobre los resultados de aprendizaje, en la medida en que redefine y limita las nociones de calidad educativa.

i) En primer lugar, los artículos de esta edición ilustran tres “modos” de aprendizajes fundamentales. Me referiré a ellos como aprendizajes fundamentales I, II y III.

Los aprendizajes fundamentales I constituyen el modo intrínseco, básicamente no estructurado y a menudo intuitivo en el que ocurren los aprendizajes. Es posible aprender mediante juegos, la observación de otras personas y las relaciones, además de a través de experiencias traumáticas, privaciones y alegrías. Aunque este modo de aprender es muy fuerte en los primeros años de la infancia, conservamos esas habilidades a lo largo de toda la vida. A pesar de su índole no estructurada, este modo es habitual en el aula y la escuela. Como tal, merece ser reconocido como un componente central de la pedagogía, no solo en relación con lo que a veces se considera “currículo oculto”, sino en relación con muchos otros aspectos.

Curiosamente, cada una de las tres entrevistas de esta edición especial se refiere al aprendizaje intrínseco y cómo se entrecruza con el aprendizaje estructurado: pensemos en las “paredes de la prisión” que se mencionan en “Teaching Philosophy in Prison” de West (Parte 3 de la edición en inglés), los espacios del bosque en “Mental Landscapes” de Deborah Bailey (Parte 4 de la edición en inglés) y la cultura de las favelas que los chicos llevan consigo a la escuela descrita en el artículo de Gibbs “Alfabetização y las alfabetizaciones creativas de Antonio Leal” (Parte 1). El texto de Potyguara y Montechiare, “La Escuela Indígena Maria Venâncio” (Parte 4) trata en profundidad cómo la identidad cultural se nutre antes de la escolarización y cómo el pueblo tremembé busca

hacer la escuela a su imagen más que ser ellos moldeados a imagen de la escuela. En “Holistic Learning” (Parte 1), O’Malley y Burgess reflexionan sobre lo que la neurociencia está empezando a revelar sobre el aprendizaje intrínseco.¹⁹

Los aprendizajes fundamentales II son el modo extrínseco, básicamente estructurado y a menudo no intuitivo en que se aprenden la mayor parte de las competencias cognitivas (aunque también competencias más avanzadas, como las físicas y las estéticas). Las desarrollamos mejor con la guía de docentes experimentados que son capaces de tomar cánones de saberes compartidos y adaptarlos para habilitar así el aprendizaje tanto individual como colaborativo. Los aprendizajes fundamentales II están presentes en todas las áreas de las habilidades y el conocimiento, desde la matemática básica hasta el tejido de una red y el salto con vara, desde tocar el piano hasta leer y escribir. Incluyen todas las áreas del aprendizaje estructurado: formal, informal, no formal y social.²⁰ Dado que, como es de esperar, todos los textos de esta edición especial abordan este modo de los aprendizajes fundamentales de alguna manera u otra, no mencionaré aquí ninguno en particular.

Los aprendizajes fundamentales III hacen referencia al logro de competencias posteriores o de competencias “más elevadas”, mediante procesos iterativos, dialógicos y acumulativos que se basan en las competencias intrínsecas y extrínsecas desarrolladas en los aprendizajes fundamentales I y II. Por ejemplo, consideremos las habilidades matemáticas básicas que son fundamentales para el álgebra, las que, a su vez, se convierten en las habilidades algebraicas básicas que son fundamentales para el cálculo, y así sucesivamente. Pensemos en las habilidades básicas de lectura que se necesitan para comprender una simple historia. ¿De qué modo resultan fundamentales para abordar la literatura? ¿De qué formas la lectura extensiva se vuelve fundamental para escribir una obra de teatro? Para tomar un ejemplo de la música, ¿qué habilidades fundamentales debe tener un pianista principiante para poder acometer piezas técnicamente más avanzadas? Y entonces, ¿qué habilidades fundamentales debería tener un pianista más avanzado para tocar con una orquesta?

Los artículos que exploran los aprendizajes fundamentales I también ofrecen, como es lógico quizás, una reflexión sobre los aprendizajes fundamentales III. En concreto, los textos que abordan la acción climática indagan en las intersecciones entre intuición, aprendizaje aplicado, el desarrollo de la conciencia y los compromisos con la acción. Tenemos el artículo de Iyengar, “Aprender a ser personas conscientes” (Parte 5), el de Kwauk, “Climate Action and Climate Justice” (Parte 5 de la edición en inglés) y el de Roberti, “Socially Engaged Art” (Parte 3 de la edición en inglés). Los ejemplos de aprendizajes fundamentales con una perspectiva holística

que Patel y Berggreen-Classen describen en “Aprender a estar completos de nuevo” (Parte 3) “potencian” eficazmente métodos pedagógicos para reivindicar en la India saberes e ideales nativos decolonizados, aplicando de forma directa este modo de los aprendizajes fundamentales. Asimismo, en “Decolonising Foundational Literacy for Africa” (Parte 3 de la edición en inglés), Wepukhulu y Baker analizan precisamente lo que sugiere el título, la decolonización de la lectoescritura fundamental en África. Por último, Fergal Turner y sus colegas, en “Poner a prueba la solidez de nuestras bases” (Parte 1) nos dan un argumento científico que explica “cómo las habilidades se desarrollan y sustentan una sobre la otra”. Dichos procesos de aprendizaje son profundamente fundamentales en muchos aspectos, pero también distintos de los aprendizajes I y II.

Se desprende, entonces, que la pregunta sobre qué es fundamental sigue siendo una cuestión clave en toda la pedagogía, revelándose como la verdadera sustancia de todo aprendizaje posterior. Todo docente necesita saber lo que el estudiante genuinamente sabe para brindarle una base que le permita acceder al siguiente nivel de aprendizaje. Eso pareciera implicar un proceso por el cual el conocimiento extrínseco pasa a ser intrínseco, donde la intuición y la habilidad se combinan y pueden ser empleadas intencionalmente, y a partir del cual las competencias se describen mejor como capacidades. Melis Cin y sus colegas presentan algunas observaciones interesantes sobre las ideas de Sen y Nussbaum en relación con las capacidades en “Perdidos en PISA” (Parte 2). Esas competencias acumuladas resultan fundamentales para dominar cualquier campo –ya sea la cardiología, el ajedrez, la cocina o el juego de bochas– y también para disfrutarlo plenamente.

ii) El segundo punto de partida para repensar los aprendizajes fundamentales involucra las formas en que las distintas nociones sobre la cuestión se reflejan en ejemplos de la práctica que presentamos en esta edición especial de NORRAG. Dichos ejemplos muestran que la educación de calidad depende esencialmente de lo que podría considerarse “insumos” y no de resultados de aprendizaje predeterminados. Si bien no niegan el valor de juzgar la calidad educativa en términos de resultados de aprendizaje –“lo que se aprende”, en lugar de simplemente “lo que se enseña”, “cómo se enseña” o “dónde se enseña”–, destacan una serie de insumos para la calidad educativa que incluyen buenas prácticas de enseñanza, contenidos pertinentes, entornos de aprendizaje que sean posibilitadores, y escuelas y programas bien gestionados.

Entre esos ejemplos se encuentra el artículo de Heller Crespo y sus colegas, “Incorporación del desarrollo integral de la niñez y la adolescencia en la formación de docentes y autoridades escolares” (Parte 4), y el de Gibbs, “Alfabetização

y las alfabetizaciones creativas de Antonio Leal” (Parte 1). Ambos tratan la importancia que tienen una enseñanza de excelencia y el respaldo a la enseñanza, pero en el segundo artículo la cuestión principal es habilitar el espacio para que un maestro talentoso pueda innovar intuitivamente. Wepukhulu y Baker describen en “Decolonising Foundational Literacy for Africa” (Parte 3 de la edición en inglés) el aporte clave que hace el material nativo provisto por la organización African Storybook para mejorar la calidad del diseño curricular y decolonizarlo. Los ejemplos descritos por Patel y Berggreen-Classen en “Aprender a estar completos de nuevo” (Parte 3) abrevan también en los saberes, métodos y oficios tradicionales para reconstruir una mentalidad decolonizada.

La educación basada en resultados de aprendizaje tuvo gran influencia en el pensamiento ligado a las políticas educativas desde fines de la década de 1980 hasta principios de la década del 2000. En muchos aspectos, fracasó como estrategia que buscaba reformar los sistemas educativos en general, principalmente por su complejidad y por las dificultades que presentaba para “respaldar con eficacia el trabajo docente” (Donnelly, 2007, párr. 2). Aun así, la educación basada en resultados sigue siendo un encuadre importante para pensar la política educativa, la pedagogía y el diseño curricular, sobre todo porque ha legado, o quizá simplemente confirmado, muchas de las ideas que los educadores sostienen. Entre ellas está la centralidad del educando, la pertinencia de los contenidos, las formas de organizar los contenidos y el aprendizaje, el foco puesto en las competencias y habilidades, y la idea de que los resultados son un reflejo de la calidad del proceso educativo.

El acento que empezaba a ponerse en los resultados de aprendizaje a principios de la década del noventa preparó el terreno para el impulso que tiene hoy la perspectiva orientada a la comparación de indicadores educativos internacionales. Si bien no necesariamente todas las pruebas internacionales a gran escala tienen un enfoque limitado, los indicadores comparativos internacionales para los aprendizajes fundamentales han abandonado por completo la amplitud que ofrecía el encuadre basado en el desarrollo de la primera infancia y sus áreas centradas en el crecimiento de los niños para pasar poner un foco limitado en la alfabetización inicial.

La objetivación de la calidad educativa plasmada en un indicador global de aprendizaje relacionado con los aprendizajes fundamentales exige las elisiones y reducciones que hemos observado los últimos 20 años en la discusión sobre políticas educativas globales: la educación básica se transforma en aprendizajes fundamentales, la calidad se transforma en aprendizaje y el aprendizaje se transforma en alfabetización básica, lo que, en definitiva, sería $PA = [CA \times (1-PE)] + [1 \times PE]$ ²¹, es

decir, la fórmula del indicador de pobreza en el aprendizaje, tal como observa Desai en “Situating the Present Within the Past and Future” (Parte 1 de la edición en inglés).

Los artículos incluidos en esta edición especial de NORRAG nos llevan a reconsiderar los supuestos imperantes más destacados acerca de los resultados de aprendizaje a fin de confirmar qué significan para la pedagogía más que para la economía:

- Los resultados de aprendizaje son generativos antes que estáticos; son más una película que una fotografía, un proceso más que una meta. Tienen que ver con cómo nos vinculamos con lo que no sabemos, más que simplemente con cuánto sabemos. Recomiendo, en particular, “Teaching Philosophy in Prison” de West y “My Foundation Starts Here” de Alabi (ambos en la Parte 1 de la edición en inglés).
- Los resultados de aprendizaje son competencias internalizadas y duraderas, no información que puede aprenderse y luego olvidarse sin que haya consecuencias. Recomiendo, en particular, “Holistic Learning” de O’Malley y Burgess (Parte 1 de la edición en inglés) y “La Escuela Indígena Maria Venâncio” (Parte 4) de Potyguara y Montechiare.
- Los resultados de aprendizaje involucran saberes compartidos y colaborativos, no solo saberes individuales, y quizá también el deseo de competir o demostrar que uno es mejor que los demás. Recomiendo, en particular, “Mental Landscapes” de Deborah Bailey (Parte 4 de la edición en inglés) y “Alfabetização y las alfabetizaciones creativas de Antonio Leal”, de Gibbs (Parte 1)²².
- Los resultados de aprendizaje implican competencias que tienen continuidad y están interrelacionadas más que competencias separadas y que no se relacionan entre sí. Recomiendo, en particular, “Sentar las bases” de Feldmárová y Gress-Wright (Parte 2) y “Aprender a estar completos de nuevo” de Patel y Berggreen-Classen (Parte 3).
- Los resultados de aprendizaje se relacionan tanto con el afecto, la estética, las predisposiciones y la ética como con las capacidades y competencias técnicas. Recomiendo, en particular, “Socially Engaged Art” de Roberti (Parte 3 de la edición en inglés) y “Aprender a ser personas conscientes” de Iyengar (Parte 5).

Estas reflexiones, tal como aparecen aquí, pueden resultar obvias para los educadores. Sin embargo, si no cuestionan la validez de los indicadores internacionales comparados,

deben al menos repensar principalmente los supuestos vigentes de los indicadores internacionales sobre resultados de la educación ligados a los aprendizajes fundamentales. Schöpfer y sus colegas, en “Integración en los sistemas educativos de indicadores del desarrollo integral de la niñez y la adolescencia” (Parte 2), por un lado, y Feldmárová y Gress-Wright, en “Sentar las bases” (Parte 2), por el otro, presentan modos eficaces de avanzar con esta importante tarea.

Para concluir este ensayo introductorio, cabe dirigir nuestra atención a los aspectos de los aprendizajes fundamentales que no se abordan en esta edición especial de NORRAG. La alfabetización y la educación básica para adultos lamentablemente siguen quedando tan desatendidas como en el discurso educativo global. Además, al margen de los artículos “Mental Landscapes” de Bailey y “Early Childhood Education” de Reyes y Bayanihan (ambos en la Parte 4 de la edición en inglés), tampoco es suficiente la atención que recibe el aporte significativo que el campo del desarrollo del niño en la primera infancia ha hecho a los aprendizajes fundamentales, en particular, por su foco en una serie de áreas del aprendizaje y las reflexiones sobre los aprendizajes fundamentales I. La potencial erosión del campo del desarrollo en la primera infancia a causa de iniciativas gubernamentales bienintencionadas, como la de NIPUN Bharat, también genera preocupación.

En cada vez más países, los diseños curriculares para la educación inicial incorporan el pensamiento computacional y la programación básica. Generé un “artículo” con ChatGPT sobre programación básica en Corea del Sur para esta edición especial, pero no fue aprobado; mis disculpas, ChatGPT. Sin embargo, la creciente importancia de la alfabetización digital fundamental es otra área más que queda fuera de esta edición especial.

Asimismo, son pocas las menciones a la importancia que el campo estético tiene para los aprendizajes fundamentales. Adam Roberti, en su artículo “Socially Engaged Art” (Parte 3 de la edición en inglés), incluye una sección, muy bienvenida, sobre la estética de la alfabetización ecológica fundamental. En las notas finales, incorpora un comentario que hizo Paulo Freire en una entrevista con Language Arts: “La educación es un acto del saber, un acto político y un hecho artístico, todo a la vez” (Freire, 1985, p. 17). Es revelador que Freire esté respondiendo allí a la pregunta: “¿Qué espera que la educación aporte al crecimiento de los niños pequeños?” (Freire, 1985, p. 17). En mi conversación con Deborah Bailey, en “Mental Landscapes” (Parte 4 de la edición en inglés), hablamos brevemente de las ideas de David Orr sobre la estética y su significado para la alfabetización ecológica. Esa dimensión de los aprendizajes fundamentales requiere mayor atención de parte de la pedagogía y las políticas públicas.

Por último, aunque algunos autores y autoras la mencionan, la aritmética “no cuenta” en esta edición especial. En “Learning from Our Interventions” (Parte 5 de la edición en inglés), Soudien aborda las intervenciones relacionadas con la aritmética más que la pedagogía. Sin embargo, nos recuerda el aspecto más vital y quizá más olvidado de los futuros de los aprendizajes fundamentales: aprender de las intervenciones pasadas.

Cabe, entonces, concluir aquí mi reflexión sobre lo que este NSI09 no incluye y sobre su reticencia a abordar los futuros de los aprendizajes fundamentales, sobre la necesidad –y también la promesa– de que existan pedagogías del presente que construyan y reconstruyan los saberes fundamentales, y sobre la calidad educativa que alguna vez fue el sueño de Educación para Todos, un sueño que ya pertenece al pasado y que ahora es más un espejismo en el horizonte de este verano 2023, el más caluroso de toda la historia de la humanidad.

Referencias

Barrett, A. (2009). *The education millennium development goal beyond 2015: Prospect for quality and learners*. EdQual Research Programme Consortium. Bristol University.

Barrett, A. (2011). A millennium learning goal for education post-2015: A question of outcomes or processes. *Comparative Education*, 47(1).

Benavot, A. y Smith, W. (2020). Reshaping quality and equity: Global learning metrics as a ready-made solution to a manufactured crisis. En A. Wulff. (Ed.), *Grading goal four*. Brill.

Donnelly, K. (2007). Australia's adoption of outcomes based education – A critique. *Issues in Educational Research*, 17. <http://www.iier.org.au/iier17/donnelly.html>

Facer, K. (2021). Futures in education: Towards an ethical practice. Documento de información, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375792>

Filmer, D., Hassan, A. y Pritchett, L. (2006). *A millennium learning goal: Measuring real progress in education*. Center for Global Development.

Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1), 15-21. https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/deceased_member_files/interview_with_freire.pdf

Gutek, G. (1981). *Basic education: A historical perspective*. Fastbook 167, Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Ireland, T. D. y Spezia C. H. (2014). *Adult education in retrospective 60 years of CONFINTEA*, UNESCO Brasilia.

Jena, P. K. (2020). *Mahatma Gandhi and basic education*, Capítulo 9 en *Mahatma Gandhi from holy deeds to unholy death (Part 1)*. Anu Books. <https://anubooks.com/product/mahatma-gandhi-from-holy-deeds-to-unholy-death/>

Machado, É. R. (2011). Interfaces between popular education of Paulo Freire and social pedagogy. En Binational Conference, Universität Siegen. *Internationale Perspektiven der Subjektentwicklungs und Inklusionsforschung* (pp. 307-320). ISBN 978-3-925070-87-7. https://www.academia.edu/4087293/Interfaces_between_Popular_Education_of_Paulo_Freire_and_Social_Pedagogy

McLean, H. (2020). The ground beneath our feet. En *The pathway to progress on SDG 4: A Symposium*. Centre for Global Development. <https://pubs.cgdev.org/pathway-to-progress-on-sdg-4/1/index.html>

Roitman, J. (2012). Crisis. In *Political concepts: A critical lexicon*. <https://www.politicalconcepts.org/roitman-crisis/>

Sayed, Y. y Moriarty, K. (2020). SDG 4 and the 'education quality turn': Prospects, possibilities, and problems. En A. Wulff. (Ed.), *Grading goal four: Tensions, threats and opportunities in the sustainable development goal on quality education*. Brill.

Silova, I., Komatsu, H. y Rappleve, J. (14 de enero de 2021). Covid-19, climate, and culture: Facing the crisis of (neo) liberal individualism. *NORRAG Blog*. <https://www.norrag.org/covid-19-climate-and-culture-facing-the-crisis-of-neoliberal-individualism-by-iveta-silova-hikarukomatsu-and-jeremy-rappleve/>

Winthrop, R. (2016). *Champions for learning: The legacy of the learning metrics task force*. Centre for Universal Education at Brookings. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/11/global_111516_lmtf.pdf

Notas

1. Janet Roitman señala que “la crisis evoca la demanda moral de una diferencia entre el pasado y el futuro, de modo tal que el pronóstico y la percepción misma de la historia se definan por la ocupación negativa de un mundo inmanente: ¿qué salió mal? [...], un punto ciego importante que habilita la producción del conocimiento”. Ver <https://www.politicalconcepts.org/roitman-crisis/>.
2. En homenaje a Girindre Beharry y su “breve e incompleta historia de altas e insatisfechas aspiraciones”, en su ensayo “The Pathway to Progress on SDG 4: A Symposium”. Ver <https://pubs.cgdev.org/pathway-to-progress-on-sdg-4/1/index.html>.
3. El análisis del 2003 de Amadio y Truong de los datos mundiales sobre educación (Ginebra, UNESCO-IBE) ubica esa cifra en el 63%. No hay razones para pensar que haya cambiado mucho en los últimos veinte años. Amadio, A. y Truong, N. (2007) Worldwide tendencies in the use of the term ‘basic education’ in K-12 educational programmes at the start of the twenty-first century. Documento de referencia para UNESCO - GEMR.
4. La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO es un marco estadístico, establecido a principios de los setenta, para organizar la información sobre educación.
5. “De muchas maneras, la educación adaptada a la vida fue un intento de ajustarse a la dificultad de hacer frente a los cambios sociales y económicos generalizados que atravesaron a los Estados Unidos en la década de la posguerra. En otros aspectos, apuntaba a llenar el vacío creado por el deterioro de la educación progresista” (Guterk, 1981, p. 22).
6. En inglés, se lo conoció como “las tres r”, por la frase “reading, ‘riting and ‘rithmetic”, supuestamente dicha en un brindis que hizo Sir William Curtis en una cena que se celebraba en Londres, en homenaje al Consejo de Educación, en 1795. En Curious Histories, se cuenta la esclarecedora y también divertida historia de “Sir Billy Biscuit” (ver <https://curioushistorian.com/sir-william-curtis-reading-writing-and-arithmetic#:~:text=The%20phrase%20%E2%80%9CReading%2C%20Riting,Board%20of%20Education%20in%201795>).
7. Ver la interesante nota de @jhasangeeta1806 en Geeks for Geeks: <https://www.geeksforgeeks.org/wardha-scheme-of-basic-education-1937/>.
8. La “importancia de la educación para la mejora personal y social”, según la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Comisión Interorganismos, 1990).
9. Esto está muy bien expresado en la publicación de blog de Torres, R. M. (2000). Education for Everyone. Worldwide. Lifelong. Ver <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-552000/dakar-education-for-all/one-decade-of-education-for-all-the-challenge-ahead>.
10. Ver, por ejemplo, los comentarios de Carol Bellamy (Presidenta de GPE, la Alianza Mundial para la Educación, período 2010-2013), durante la séptima edición del Education Fast Forward Debate: “En las últimas dos décadas, las economías emergentes y los países pobres se enfocaron principalmente en que el gran número de chicos que había abandonado la escuela volviera a clase. La comunidad internacional también hizo foco en el acceso: las declaraciones de Jomtien y Dakar y la Cumbre del Milenio celebrada en Nueva York se centraron en el acceso. El Objetivo de Desarrollo del Milenio 2 es ‘asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria’. No hay allí mención alguna a la calidad” [el énfasis es mío]. Ver <https://www.globalpartnership.org/blog/education-access-or-quality-we-don%E2%80%99t-have-choose>.
11. Ver también Benavot y Smith (2020), que ofrecen una explicación detallada.
12. Ver https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/08/4_USAID_20160511.pdf.
13. Robert Stake probablemente no estaría de acuerdo, ya que su enfoque hacia la investigación empírica considera el estudio de caso colectivo como un diseño de casos múltiples que explora las diferencias dentro de los casos y entre ellos, intentando replicar los hallazgos en todos ellos; “intercalar” elementos de diferentes casos en un caso colectivo sería un sacrilegio mayor. Ver Stake, R. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage.
14. Ver <https://www.worldbank.org/en/news/factsheet/2021/06/30/learning-data-compact-unesco-unicef-and-the-world-bank-unite-to-end-the-learning-data-crisis>.
15. Ver [https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/ending-learning-poverty#:~:text=Even%20though%20the%20majority%20of,Sustainable%20Development%20Goals%20\(SDGs\)](https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/ending-learning-poverty#:~:text=Even%20though%20the%20majority%20of,Sustainable%20Development%20Goals%20(SDGs)).
16. Ver <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2020/11/20/world-bank-launches-accelerator-countries-program-to-improve-global-foundational-learning>.
17. Ver <https://uis.unesco.org/en/blog/how-sdg-4-1-1-framework-and-learning-poverty-can-help-countries-focus-their-education-policy>.
18. Se trata del indicador 4.1.1(b)i, que se centra únicamente en la “proporción de niños, niñas y adolescentes [...] que (b) al final de la enseñanza primaria [...] han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en (i) lectura [...]”.
19. Ver también el artículo publicado recientemente por Linda Darling-Hammond et al., quienes ofrecen un panorama muy útil: Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. y Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. Applied Developmental Science, 24(2), 97-140. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888691.2018.1537791>
20. En su análisis de la educación popular de Freire en tiempos de la dictadura militar brasileña, Machado (2011, p. 11) distinguía la “pedagogía social” como un área nueva de la educación, separada de la forma tradicional de dividir la educación en formal, informal y no formal. Así, las ciencias o cualquier materia tienen dimensiones relacionadas con la “pedagogía escolar” y la “pedagogía social”.
21. Banco Mundial. (18 de abril de 2021). What is Learning Poverty? <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty>
22. En su publicación en el blog de NORRAG, “Covid-19, Climate, and Culture: Facing the Crisis of (Neo)Liberal Individualism”, Silova et al. (2021) desarrollan en detalle esta idea.

Parte 1

Narrativas de excavación

En las narrativas exploradas en esta primera parte, la idea del aprendizaje fundamental aparece conformada de diversas maneras, no solo por aportes del desarrollo cognitivo, la psicología y la pedagogía, sino también por nociones de una ontología de las métricas, las prioridades cambiantes de los donantes, las exigencias de la economía e incluso los procesos de (re)construcción de la identidad nacional.

Conversación con Alexis Gibbs: *Alfabetização* y las alfabetizaciones creativas de Antonio Leal

 **Alexis Gibbs**, Profesor, Departamento de Estudios sobre Educación y Niñez, Universidad de Winchester, Reino Unido

 Alexis.Gibbs@winchester.ac.uk

 **Hugh McLean**, NORRAG, Asesor Senior, Kazajistán

 Hugh.mclean@graduateinstitute.ch

Resumen

Hugh McLean conversa con Alexis Gibbs acerca de su libro *A Voice for Maria Favela: An Adventure in Creative Literacy* (2023), una cotraducción de la obra poco conocida de Antonio Leal *Fala Maria Favela* (1983). La entrevista explora el método de Leal para enseñar la lectoescritura, un método sumamente creativo y original, basado en los sonidos. Al mismo tiempo, dicho encuadre permite redescubrir la solidaridad humana y un propósito en común, alienta la autopercepción y la confianza, y logra que los estudiantes aprendan a querer aprender.

Palabras clave

Alienación
Pedagogía crítica
Favelas
Habilidades fundamentales

El libro *Maria Favela* de Antonio Leal trata sobre la experiencia que vivió el autor durante todo 1981 como maestro en una escuela pública de Rocinha, una de las favelas más grandes de Río de Janeiro y probablemente de América Latina. “Rocinha no habla de la desigualdad”, dice la profesora Inny Accioly en su introducción al libro: “Rocinha lo grita” (Gibbs, 2023 p. XIII). Leal se ofrece para ser el maestro de un curso de niños de diez y once años que están en la escuela hace algunos años pero que aún no pueden leer. El curso 3 es considerado un grupo con necesidades especiales, un aula de chicos a los que es imposible enseñarles algo y que Leal describe como “inquietos, pícaros, rebeldes, críticos y a veces violentos” (Gibbs, 2023, p. 33). Algunos de los niños son absolutamente retraídos, mientras que otros hacen mucho alboroto. En general, el aula es ruidosa, muy ruidosa. Leal escribe que “decidió trabajar con ellos a partir de un estado de caos, no de orden” (Gibbs, 2023, p. 47). Como opositor a la dictadura que gobernó Brasil hasta 1985, Leal ve su tarea como la construcción de un nuevo orden consensuado que surge del caos que encuentra en el curso 3. Eso es exigente y agotador. Dice: “Cuando estaba inmerso en esta experiencia creativa, tuve que luchar con todo el sistema escolar, desde los manuales hasta los directores e inspectores. Tuve que desobedecer. Y al hacerlo, también emprendí mi propia liberación como educador”.

HM: Alexis, ¿cómo encontraste el libro de Leal y por qué decidiste traducirlo?

AG: Cuando estaba haciendo mi doctorado en Escocia, allá por el 2011, conocí a un brasileño que hacía su doctorado en el estudio de jeroglíficos. Empezamos a hablar y cuando supo el tema en el que yo estaba trabajando, mencionó un libro que su papá había escrito en los ochenta. Me dio un ejemplar en portugués, idioma que hablo. Apenas lo leí, reconocí algo muy especial en el libro y pensé en lo que podría ofrecer a los lectores de distintas áreas: desde la lectoescritura y la

educación especial hasta la pedagogía crítica y la teoría de la educación en general. Finalmente, resultó ser un proyecto que emprendí durante la pandemia y, para concretar el libro, trabajé con Diana Sousa, una antigua colega de la Universidad de Winchester y actual compañera del Instituto de Educación, del University College London.

HM: El método silábico que Leal usa para enseñar a leer y escribir es algo similar al de Freire, pero no es lo mismo. Ambos son profundamente contextuales en tanto sitúan los aspectos de “decodificación” más técnicos, de ejercicios de rutina, dentro de contextos políticos más amplios (Freire) y más emocionales y psicológicos (Leal). A mi entender, se ubican por fuera de la fuerte tensión entre “método fonético y lenguaje integral” que vemos hoy en la disciplina.

AG: Creo que esa tensión se da entre las reglas y el juego, y en la forma en que se combinan para transformar en juego el lenguaje y el proceso de aprender a hablar y escribir una lengua. Para Leal, los chicos deben lograr entender que la lengua está compuesta de reglas, no solo en su estructura gramatical, sino también en lo gráfico, y que la valoración –cuando no el dominio– de esas reglas habilita la participación en una comunidad o sociedad, para que uno pueda cambiarla. El código de aprendizaje, como lo llamas, o las reglas, no tienen por qué implicar conformidad: también es posible ser creativos con las reglas. Por eso, en su libro él describe la lectoescritura como un juego, una aventura en la creatividad. Pero mientras que el juego “libre” está definido por la espontaneidad y la libertad, el juego “reglado” sí tiene que tener un fin explícito. En ese aspecto, Leal se inspira en los 200 juegos de Augusto Boal.¹

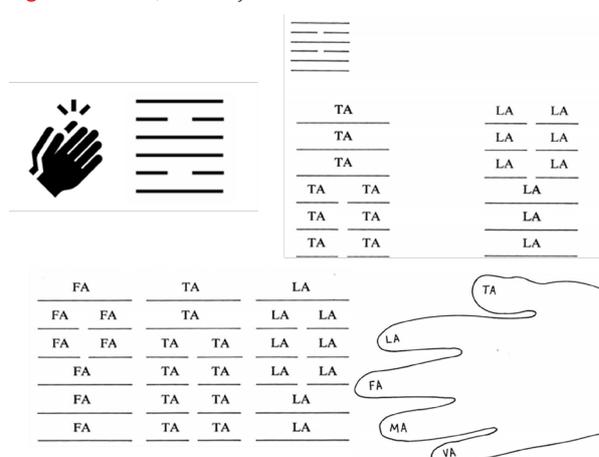
HM: Para la mayor parte de las áreas del conocimiento, existe un canon básico de habilidades e ideas. El tema con las habilidades es que necesitan ser desarrolladas hasta el punto en que pasan a ser intuitivas. Nadie quiere que falten las habilidades básicas y que por eso los chicos no puedan avanzar hacia técnicas e ideas más complejas ni alcanzar mayores niveles de conocimiento.

AG: Cuando hablamos de habilidades básicas, hay una tensión necesaria entre lo contextual y lo universal, al menos en lo que respecta al libro. Algo que Leal aborda desde el principio es la capacidad de los chicos de elaborar ellos mismos las reglas. Lo que él ve en las calles de las favelas es gente joven que construye sus propios juegos y las reglas de esos juegos. Leal quiere lograr que esa intuición para las “reglas” –la capacidad de jugar, el don increíble del ritmo y la musicalidad– influyan en el proceso de aprender a leer y escribir. También debemos reconocer la predisposición de los niños para adquirir habilidades: si algo está compuesto de reglas sobre las que ellos no pueden apoyarse, con las que no tienen afinidad, entonces, nunca van a aprenderlo. La

pedagogía no es una mera síntesis del seguir reglas y hacer que sean divertidas; se necesita al mismo tiempo creatividad para apelar a la predisposición de los chicos para aprender, para despertar en ellos la curiosidad de querer saber cuáles podrían ser las reglas.

HM: Para la escuela de pensamiento predominante hoy, la adquisición de una habilidad fundamental significa “ser capaz de leer y comprender x número de palabras por minuto a determinada edad”. ¿Lo que sugieres es que existe una “predisposición fundamental” subyacente que necesita ser desarrollada antes de que incluso sea posible querer leer?

Figure 1. Sílabas, sonidos y ritmos



Fuente: Antonio Leal, *A Voice for Maria Favela: An Adventure in Creative Literacy* (2023). Traducción de Alexis Gibbs y Diana Sousa.

Las ilustraciones de más arriba muestran cómo Leal usaba el ritmo (aplausos largos o cortos según las líneas de arriba a la izquierda); luego, sonidos y el nombre de los dedos de la mano para lograr que los niños practicaran el reconocimiento de sílabas y la asociación de palabras con los sonidos. Se observa la preparación básica para leer MARIA FALA FAVELA, en el que Maria es el personaje principal de la historia sobre el curso 3.

AG: Leal entiende la lectoescritura como una apelación a nuestro deseo fundamental de comunicarnos con los demás y de hacerlo con una voz que nos sea propia. Después identifica las herramientas y los recursos que posibilitan lo anterior, es decir, aprender los signos y los sonidos que dan a ese deseo un sentido comunicable. Es un maestro muy especial. Asegura que tuvo una enorme libertad y ve la libertad de explorar como un experimento. Eso implica tomar ciertos riesgos. Necesariamente, habrá algunos fracasos. La mayoría de los abordajes de la lectoescritura tratan de minimizar las ocasiones para el fracaso. El proceso de Leal exige que el docente vea lo que no funciona y para quién no funciona para así hacer ajustes y avanzar. Eso es precisamente lo que hace que el libro sea más una fuente de inspiración que un texto explicativo. Leal no establece un marco para hacer las cosas: nos invita a pensar cómo podrían hacerse.

HM: A él no le gustan ideas como la teoría y la metodología, pero hay mucha teoría implícita y un verdadero método en cómo piensa y hace.

AG: Conuerdo, y creo que la cuestión de pasar a una escala mayor debe abordarse, entonces, con mucho cuidado y sensibilidad para no estar extrapolando, desde circunstancias muy específicas, ideas que parecen ajustarse convenientemente a nuestros propósitos. Al mismo tiempo, no hay dudas de que queda implícito que tanto la teoría como el método tienen un rol que desempeñar, y que podrían trasladarse, pero no siempre del modo en que pensamos. Una forma de pensarlo sería decir que el libro no presenta un método para enseñar a leer y escribir, sino que apunta hacia un método para que los maestros que enseñan a leer y escribir piensen sus prácticas de otro modo. Eso incluiría una mayor conciencia de las condiciones que informan el entorno cultural de los niños, para que el aprendizaje de la lengua pueda arraigarse allí, y también el desarrollo de un vocabulario personal propio (o “alfabeto”, como lo llama Leal) para describir los procesos que surgen de responder a esas condiciones. Entonces, las medidas relativas a las políticas públicas podrían habilitar este equilibrio entre la receptividad contextual y la introducción a las reglas más formales del juego del lenguaje. Pero no estoy seguro de que podamos siquiera empezar a hablar de habilidades fundamentales antes de considerar algo que es incluso más fundamental que una habilidad, es decir, el deseo de aprender, y allí es donde la propia capacidad del docente de responder al contexto es de suma importancia.

Una de las principales críticas que Leal le hace a Freire es que Freire adopta mucho de la psicología del adulto que está aprendiendo a leer y escribir y que, por lo tanto, la psicología es en general la misma entre un individuo y otro. Pero con un niño se pueden tener muchas menos presuposiciones, quizá respecto de cómo se ven, de qué son capaces o qué habilidades tienen. Aprender, entonces, no puede reducirse a una dialéctica, porque la psicología del educando no tiene en sí esa estructura dialéctica tampoco. En lo que se refiere al subconsciente del niño, debemos enseñar de un modo tal que no suponga el tipo de relaciones binarias con las que podría funcionar un método dialéctico.

HM: Freire habla de un proceso político en todo el país y de la lucha de poder en el nivel de las clases y la sociedad. Eso requiere cierto grado de abstracción. Con los chicos, las dimensiones psicológicas quizá son más importantes.

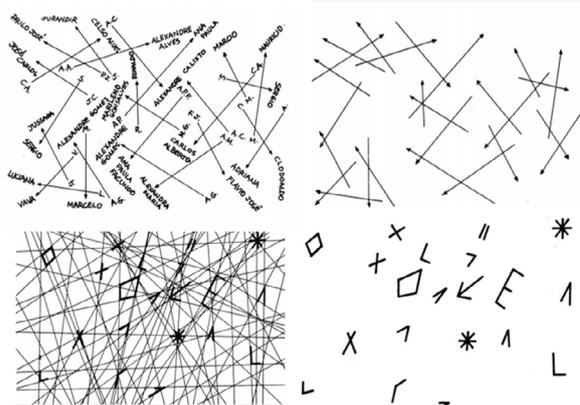
AG: Por eso su texto no es un estudio empírico. No puede reducirse a las tendencias generalizadoras que tenemos. Hay chicos que alteran el proceso todo el tiempo.

HM: Esos son también los momentos en los que aprende, aunque esas alteraciones lo hacen pensar qué está haciendo mal, y a partir de allí, resuelve hacia dónde ir. ¿Eso es método, o método aplicado, quizás?

AG: Hay un método en la propia conciencia o el propio desarrollo como docente más que un método de instrucción. El proceso de autoevaluación docente, tal como se lleva a cabo en muchos países, es frustrante porque rara vez invita a los maestros a pensar de qué forma los chicos los llevaron a pensar de otro modo sobre el proceso de enseñanza. No hay nada en relación con responder a los chicos como si fueran agentes de ese proceso. El libro describe un proceso continuo, de toda una vida, en el que se produce una “autoalfabetización”, es decir, el proceso de tener sensibilidad y estar atentos a cómo nos relacionamos con el otro, en especial, a través del lenguaje. Si nos insensibilizamos a esas cuestiones, también nos excluimos de la capacidad de ser sensibles y creativos en un contexto dado.

HM: Me sorprendió que cuando empezó el año, los chicos no sabían los nombres de sus compañeros, a pesar de estar en la misma escuela. El abordaje más estrecho, más tecnicista, es enseñarle a cada chico a escribir su nombre; esa es toda la tarea. Leal entiende la alienación que existe en no pensar que tu nombre importa, en estar en un espacio que no te ve ni te escucha. Para él, eso es “fundacional” en términos pedagógicos. Él lo ve también, tal como lo vería Freire, por supuesto.

Figure 2. Reconociendo nombres, espacios, formas y letras



Fuente: Antonio Leal, *A Voice for Maria Favela: An Adventure in Creative Literacy* (2023). Traducción de Alexis Gibbs y Diana Sousa.

Las ilustraciones en los dos cuadrantes superiores muestran cómo Leal logró que los niños recordaran, espacialmente, dónde estaban sus nombres y con quién se relacionaban. Las de los dos cuadrantes inferiores muestran que los chicos empezaron a hallar formas de letras en las líneas para luego practicar la identificación de letras.

AG: Es revelador de lo que veo como una tensión valiosa, o un diálogo entre el individuo y la comunidad, que está en el

núcleo de todo el ejercicio. El libro trata sobre cómo alentar a los chicos a verse como individuos valiosos que pueden generar sentido en un mundo que posiblemente los olvide, y también a ver el sentido como algo que se desarrolla colectivamente, y que eso puede llevar al cambio en el nivel de la comunidad también.

HM: Leal usa las formas de hablar de la favela, llevándolas a la narrativa que crea junto con los chicos. Entiende la necesidad de validar sus vidas en el nivel en que ellos las viven. Ese parece ser un “punto de acceso” clave para su educación.

AG: Validación es una muy buena palabra que tiene su propia importancia política. Validar las experiencias de los otros de esa forma es una elección respecto de la educación que uno considera que está ofreciendo y las oportunidades que surgirán como resultado de esa validación. Leal quiere que los chicos vean su entorno como un ecosistema, con las cosas que quieren preservar, que deberían validarse, pero también con los aspectos que querrían transformar. Quiere darles las habilidades que les permitan hacer ambas cosas.

HM: Su idea de armar un glosario implica elegir palabras que no solo se usan en la favela, sino también que pueden usarse de maneras transformadoras, incluso como una vía “de salida” de la favela. Las palabras mismas se convierten en puentes.

AG: El proceso de autodesarrollo de los educadores se logra a través de la autorreflexión. Y la autorreflexión quizás se logra mejor por medio de la construcción o el cuestionamiento de la terminología y las ideas que están vigentes, sean adecuadas o no para el fin. La palabra con la que empieza, obviamente, es alfabetização. Es una palabra maravillosa, que no tiene equivalente en inglés. Leal quiere usar el potencial de la palabra como algo que podría ser revelador de la entrada a una lengua de muchas formas distintas, no solo a través del alfabeto como tal, sino a través de un alfabeto personal. Un alfabeto personal que también esté compuesto de experiencias de signos y símbolos, de lo visual, lo político, etcétera. Nos alfabetizamos de muchas formas diversas al mismo tiempo. El libro propicia la idea de que la atención que un educador presta a esas formas es lo que habilita un abordaje más creativo para alentar a los demás a hacer lo mismo.

Referencias

Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. Routledge.

Gibbs, A. (2022). *A voice for Maria Favela: An adventure in creative literacy*. Bloomsbury Academic.

Leal, A. (1983). *Fala Maria Favela: uma experiencia criativa em alfabetização*. Editora Ática.

Notas

1. Versión en formato pdf disponible en: <https://www.deepfun.com/wp-content/uploads/2010/06/Games-for-actors-and-non-actors...Augusto-Boal.pdf>.

Augusto Boal (1931-2009) fue un dramaturgo brasileño, creador del “teatro del oprimido”, mediante el cual hacía participar a los espectadores como actores para abordar cuestiones sociales. Influído por la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, inició el teatro documental, o living newspaper, a fines de los sesenta. Su trabajo se oponía a la dictadura militar brasileña. En 1971, Boal fue arrestado y torturado. A pesar de verse obligado a exiliarse durante quince años, continuó con su militancia. Introdujo tres formas de teatro activista: el teatro de imágenes, el teatro invisible y el teatro foro, que describió en su libro *Teatro del oprimido* (1974) y que hacían hincapié en la transformación de los espectadores por medio de la participación y la resolución de problemas.

Poner a prueba la solidez de nuestras bases: Tres motivos para tener una mirada amplia sobre lo que importa en las mediciones educativas

 **Fergal Turner**, Asesor Senior, Oxford MeasurEd, Reino Unido

 fergal.turner@oxfordmeasured.co.uk

 **John Mugo**, Director Ejecutivo, Zizi Afrique Foundation, Kenia

 jmugo@ziziafrique.org

 **Rachel Outhred**, Directora General, Oxford MeasurEd, Reino Unido

 Rachel.outhred@oxfordmeasured.co.uk

 **David Alelah Otieno**, Responsable de Programas – Evaluación, Zizi Afrique Foundation, Kenia

 dotieno@ziziafrique.org

Resumen

En este artículo, se abordan tres cuestiones que respaldan la idea de mantener perspectivas más amplias en relación con los distintos modos en que los aprendizajes fundamentales se captan y reflejan en los indicadores educativos, en especial, en las evaluaciones internacionales a gran escala (ILSA, por su sigla en inglés). Se trata de cuestiones históricas acerca de lo que significa educarse, cuestiones científicas que señalan que las habilidades se desarrollan y sustentan una sobre la otra y, por último, cuestiones políticas respecto de la evidencia y su uso para impulsar reformas.

Palabras clave

Indicadores educativos
Evaluaciones internacionales a gran escala (ILSA)
Formulación de políticas públicas

Las evaluaciones internacionales a gran escala (ILSA, por su sigla en inglés) tienen un impacto importante en la formulación de políticas públicas en todo el mundo. En una publicación reciente del blog de NORRAG, se postula el argumento (provocador, según sus propios autores) de que las ILSA, como las pruebas TIMSS y PISA, han reconfigurado o colonizado las políticas y prácticas educativas en todo el mundo (Gorur *et al.*, 2023). La participación de los países en las evaluaciones puede deberse a una búsqueda de evidencia comparativa que informe el fortalecimiento del sistema (Addey y Sellar, 2019), y estos estudios por encargo apuntan, en parte, a brindar [datos que sustenten las reformas educativas](#). Algunos estudios encontraron fuertes conexiones entre los resultados de las ILSA y los cambios en las políticas relacionadas con los diseños curriculares y la enseñanza (Fischman *et al.*, 2019; Rutkowski *et al.*, 2020).

Las ILSA y otras iniciativas transnacionales recientes han ampliado la variedad de habilidades que se miden para incluir, por ejemplo, categorías de habilidades relacionadas con la [ciudadanía global](#) o el [aprendizaje socioemocional](#). En esta edición de NORRAG, Feldmárová y Gress-Wright analizan el potencial que tienen algunas pruebas para brindar datos comparables a nivel global sobre el aprendizaje socioemocional. Sin embargo, a pesar de estos indicios recientes, la agenda mundial vinculada con los indicadores

educativos todavía debe salirse del eje centrado en la lectoescritura y la alfabetización numérica.

El debate en torno a las crisis o la insuficiencia del aprendizaje se enmarcan exclusivamente en relación con esas dos habilidades. Si bien no cuestionamos la importancia clave que tienen, estamos convencidos de que no representan la totalidad del niño ni de su aprendizaje. A continuación, presentamos tres razones por las que las evaluaciones (en especial, las ILSA, dada su influencia en el discurso prevalente) deberían centrarse en un rango más amplio de habilidades que, a su vez, abarquen concepciones más amplias del aprendizaje.

La razón histórica: ¿Qué significa estar educado?

Considerando diversas culturas y períodos históricos, vemos dos encuadres coexistentes de lo que significa estar educado. El primero es el encuadre instrumental de la educación para un determinado propósito, que, en la historia se ve, por ejemplo, en los exámenes que debían rendir los funcionarios en la China del segundo milenio (Elman *et al.*, 2013) o [en la educación de los escribas en el antiguo Egipto](#). El segundo es el encuadre de la educación como un fin en sí mismo. Esto representa la educación como un bien personal, basado en la realización humana como “persona instruida”. Puede verse en los escritos de Platón en la antigua Grecia (Losin, 1996), en la filosofía akana de Ghana (Amponsah, 2023; Okrah, 2013) y en el sistema educativo védico de la antigua India (Hatib, 2018).

En el siglo XX, para escritores como John Dewey, Hannah Arendt y Paulo Freire, el propósito de la educación es la realización humana al servicio de los valores democráticos y de justicia social. Si miramos la cuestión en una escala global, el llamado Informe Faure, [el primer informe de la UNESCO sobre los futuros de la educación](#), enmarcó el propósito de la educación en términos de la prosperidad del ser humano, sobre la base de oportunidades para aprender, a lo largo de la vida y en un mundo democrático (Locatelli, 2022). En sus reflexiones acerca de los cincuenta años de la publicación del Informe Faure, Geert Biesta señala que el discurso ha cambiado desde entonces y que el marco de la educación se centra en las necesidades de la economía en vez de en el potencial de los individuos y las sociedades (Biesta, 2022).

El discurso moderno refleja una combinación de encuadres históricos del propósito de la educación. Los tres fines principales son los siguientes: (1) sustentar el desarrollo de las capacidades individuales; (2) desarrollar la capacidad que tiene la fuerza laboral de promover el desarrollo económico; y (3) fortalecer la cohesión social (Outhred y Turner, 2023). Observamos que la construcción de capacidades individuales evita expresar un compromiso con el florecimiento humano pleno.¹ Asimismo, la cohesión social refleja la importancia de la igualdad y la vida en las relaciones con los demás,

pero evita reconocer que la realización individual solo es posible en relación con la realización colectiva y con la vida en armonía con los demás y en comunidad, con un sentido de reciprocidad, pertenencia, misión, justicia, crecimiento relacional y confianza (Lee y Mayor, 2023). Por último, el discurso moderno reconoce el aporte que hace el individuo al desarrollo económico a través de la participación en el mercado de trabajo, mientras que, según la idea de florecimiento humano, una buena sociedad debe posibilitar que las personas puedan ganarse la vida de forma digna y prosperar (Chenyang, 2013).

En esas narrativas históricas existen algunos puntos de tensión. La globalización de una visión para el sentido de la educación supedita ricas tradiciones filosóficas en materia educativa a las tradiciones educativas “occidentales” (Amponsah, 2023). El foco puesto en el capital humano e individual puede darse a expensas de la cohesión social, tal como se evidencia en la tendencia actual hacia la movilidad internacional en el ámbito de la educación terciaria, que enriquece la vida del individuo y contribuye a la economía del país receptor, pero con un potencial detrimento de los países de origen de los estudiantes (Outhred y Turner, 2023). Por último, la historia nos muestra que lo que significa estar educado se encuentra estrechamente ligado a las visiones dominantes de la estructura de la sociedad, con una narrativa imperante sobre la educación que hoy está configurada por una perspectiva hegemónica neoliberal sobre el rol de los individuos en las economías.

La razón científica: Cómo se desarrollan y refuerzan mutuamente las habilidades

La perspectiva científica en relación con el conocimiento y las habilidades necesarias para alcanzar los fines de la educación tiene dos aspectos: por un lado, los niños necesitan una serie de habilidades no académicas para construir sus capacidades individuales, trabajar con los otros de modo eficaz y eficiente, y vivir en armonía con los demás; y por el otro, las habilidades no académicas fortalecen y apuntalan el desarrollo de las habilidades académicas.

Se ha puesto una mayor atención en los aspectos psicológicos y las habilidades no académicas, en parte, en reconocimiento de su importancia dentro del lugar de trabajo y, más ampliamente, debido a la forma en que vivimos en relación con los demás en una sociedad. Las personas necesitan tomar decisiones coherentes, usar la información disponible y comprender lo que falta en esa información. Necesitan aprender a medida que avanzan y ajustar su enfoque y actitud hacia el riesgo, teniendo en cuenta la experiencia y toda información nueva. Las personas necesitan trabajar bien con los demás y entenderse a sí mismas para llevar adelante una vida rica, relacionándose con otros a su alrededor (Hill y Outhred, 2021).

Además, el logro de habilidades académicas se ve influido por una mayor autoconfianza, el interés, la motivación y la necesidad de conocer (en la que los estudiantes están más dispuestos a hacer un esfuerzo mental) y, a la vez, anticipa lo anterior. Si bien la determinación de todas esas características es compleja y tiene muchos aspectos, el análisis de datos provenientes de estudios multipaís ofrece apreciaciones valiosas (Hill y Outhred, 2021).

Las relaciones entre los atributos psicosociales, las habilidades cognitivas y las habilidades transferibles tendrían una influencia mutua. Ello indica que los atributos psicosociales encuentran sostén en los logros académicos y los logros académicos se sustentan en los atributos psicosociales en una interacción cíclica, mediante la cual la confianza, el interés y la motivación proporcionan un mejor sustento para los resultados del aprendizaje, los cuales, a su vez, fortalecen la confianza, el interés y la motivación. Y así sucesivamente.

Según este argumento científico, las habilidades no académicas tienen un papel importante en el logro de los fines educativos y, por lo tanto, deben medirse y monitorearse.

La razón política: Qué datos son útiles para impulsar las reformas

Sabemos que lo que se mide recibe más atención. Conseguir que los gobiernos prestaran atención a la lectoescritura y la aritmética básicas ocurrió luego de años de producción de datos provenientes de evaluaciones a gran escala que mostraban que la mayor parte de los niños estaba escolarizada, pero eso no significaba que necesariamente estuvieran aprendiendo. Así, muchos países empezaron a integrar un conjunto más amplio de habilidades a sus planes curriculares.

Por ejemplo, Kenia, Tanzania y Uganda adoptaron las habilidades para la vida como parte de los aprendizajes fundamentales. Los diseños curriculares basados en las habilidades fueron adoptados primero en Tanzania, en 2005, luego en Kenia, en 2016, y finalmente en Uganda, en 2019. Se observa en todos esos gobiernos un abordaje integral en el que la enseñanza de esas competencias está incorporada en los abordajes académicos. Mientras que las narrativas políticas giraron en torno a la celebración del nuevo abordaje que habían adoptado los planes curriculares, no se analizaron en absoluto los datos sistémicos relacionados con las habilidades buscadas. Eso deja tres preguntas sin responder. En primer lugar, ¿los alumnos están adquiriendo esas habilidades? Segundo, ¿hasta qué punto funciona el abordaje integral? Y tercero, ¿qué apoyo se brinda a los docentes, las escuelas y el sistema para desarrollar en forma óptima estas habilidades en todos los niños?

Las preguntas que hemos mencionado requieren una evaluación y datos en el nivel de los estudiantes. La

experiencia de la iniciativa Assessment of Life Skills in East Africa (ALiVE) demuestra que es posible evaluar en gran escala las competencias para la vida empleando mediciones sencillas que utilizan distintos escenarios y la ejecución de tareas. En 2022, ALiVE reunió datos acerca de la colaboración, la resolución de problemas y la autoconciencia de 50 000 adolescentes de Kenia, Tanzania y Uganda. Esas experiencias muestran que los docentes pueden implementar evaluaciones formativas en el aula para hacer un seguimiento de la adquisición de habilidades por parte de cada alumno.

Sin embargo, medir algo no implica mejorarlo. Las evaluaciones deben emplearse con inteligencia para documentar los resultados de diversas intervenciones y para determinar qué funciona. Y lo más importante es que las decisiones políticas deben centrarse en que el sistema, las escuelas y los docentes se responsabilicen por el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes. Más allá de lo retórico, los ministerios de educación y los responsables de las políticas públicas deben poner la mirada en la comprensión y el escalamiento de aquello que funciona y en la adopción de políticas que incorporen los valores y las habilidades para la vida como una parte clave de los aprendizajes fundamentales.

Considerando el caso anterior, vemos que la práctica evaluativa debe reflejar las prioridades curriculares y, al mismo tiempo, debe estar diseñada por los profesionales del área educativa y los responsables de las políticas públicas y, además, debe ser útil para ellos. Eso implica un foco puesto en abordajes más contextualizados que consideren una serie más amplia de habilidades que estén incorporadas en los planes curriculares.

Conclusión

Sin dudas, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales a gran escala tienen un impacto en cómo pensamos la educación y qué habilidades priorizamos. Hoy esas evaluaciones tienden en una gran medida a acumular datos comparativos a gran escala sobre los niveles de lectoescritura y alfabetización numérica. Ello influye en las políticas, que apuntan a mejorar estas habilidades clave, pero que no están alineadas con una mayor búsqueda de bases más amplias para la educación. Esa divergencia fue identificada en un estudio realizado por la Brookings Institution (Taylor *et al.*, 2020), en el que se analizaron 22 marcos curriculares nacionales. El estudio señaló más de 200 competencias que abarcaban habilidades, carácter y metaprendizaje, pero ninguna de ellas estaba incluida en los programas nacionales de evaluación.

Al mantener el foco puesto en las evaluaciones de lectoescritura y alfabetización numérica, podemos crear, sin quererlo, una versión global de lo que es “enseñar para el examen”, en la que un grupo pequeño de personas

y organizaciones define el propósito de la educación en términos de lo que puede medirse de manera uniforme y comparable a gran escala, en vez de insertar la educación en un debate inclusivo, con matices, sobre lo que significa educarse. Tal como Schweisfurth (ver en esta edición) señala, el tiempo en la escuela es un juego de suma cero. Cuanto más foco se hace en una habilidad, menos atención se presta a otras. En este momento, la atención está puesta de lleno en la lectoescritura y la aritmética, a causa de las mediciones perfectivas de dichas habilidades y en detrimento de una

comprensión más rica de todo el niño. Como expresamos en este artículo, eso presenta un riesgo triple: el riesgo de perder de vista el rol de la educación en el florecimiento humano, el riesgo de limitar nuestra comprensión científica de cómo aprendemos y nos desarrollamos, y el riesgo de generar datos que no sean adecuados para informar un diálogo significativo sobre las políticas públicas.

Referencias

Fiske, E. B. y Ladd, H. F. (2004). *Elusive equity: Education reform in post-apartheid South Africa*. Brookings Institution Press.

Fleisch, B. (2008). *Primary education in crisis: Why South African schoolchildren underachieve in reading and mathematics*. Juta and Company Ltd.

Fleisch, B. (2018). *The education triple cocktail: System-wide instructional reform in South Africa*. UCT Press/Juta and Company.

Fleisch, B. (2021). *Learning brief: NECT early grade learning programme evaluation*. <https://www.ze-nexfoundation.org.za/wp-content/uploads/2022/03/NECT-Learning-Brief.pdf>

Fleisch, B., Schöer, V., Roberts, G. y Thornton, A. (2016). System-wide improvement of early-grade mathematics: New evidence from the Gauteng Primary Language and Mathematics Strategy. *International Journal of Educational Development*, 49, 157-174.

Howie, S. J., Combrinck, C., Tshele, M., Roux, K., McLeod Palane, N. y Mokoena, G. (2017). *PIRLS 2016: South African highlights report*. Centre for Evaluation and Assessment (CEA).

Mourshed, M., Chijiokem, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Mckinsey. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. y Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

NEEDU. (2013). National report 2012. *The state of literacy teaching and learning in the foundation phase*. Unidad Nacional de Evaluación y Desarrollo de la Educación. Pretoria.

Sachs, M. (2023). *Give and take: How trade-offs in the budget are affecting South Africa's education and healthcare systems*. PSG Think Big Series 2023. <https://www.flockplatform.com>

Spaull, N. y Taylor, S. (2022). *Interventions: Early grade reading and mathematics in South Africa*. Oxford University Press.

Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. Teachers College Press.

Taylor, N. y Vinjevold, P. (Eds.). (1999). *Getting learning right: Report of the president's education initiative research project*. Joint Education Trust.

Nota

1. Las capacidades individuales para el florecimiento humano incluyen la felicidad y la satisfacción con la vida, la salud física y mental, el sentido y el propósito, el carácter y la virtud, y las relaciones sociales (Lee y Mayor, 2023).

Volver a lo básico: el atajo de una pedagogía sin imaginación

 **Gabriela Diker**, Investigadora Docente, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

 gdiker@campus.ungs.edu.ar

Resumen

Este artículo analiza el Plan Nacional de Alfabetización lanzado en Argentina en 2024, enmarcado en la lógica del “retorno a lo básico”. Siguiendo a Eisner (1987), se sostiene que esta fórmula, centrada en lectura, escritura y matemática, gana adhesión social al apelar a tres ideas del sentido común: la supuesta pérdida de calidad educativa, el exceso de pedagogía en detrimento de contenidos, y la centralidad de los aprendizajes básicos. El artículo argumenta que el plan funciona más como una estrategia comunicacional que como una política educativa integral, evitando abordar la complejidad estructural de los problemas del sistema escolar.

Palabras clave

Aprendizajes básicos,
Plan Nacional de Alfabetización,
Calidad educativa

En los últimos años, se han implementado en la Argentina, distintas políticas que otorgan una centralidad casi excluyente a los aprendizajes de lectura, escritura y matemática básica. Desde 2019 las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje sólo evalúan Lengua y Matemática; en el año 2021 se adicionó una hora más de clase a la jornada escolar de todas las escuelas primarias del país, exclusivamente para enseñar más Lengua y Matemática; en 2022 se creó el programa nacional “Libros para aprender” que distribuye gratuitamente libros de texto sólo para esas dos áreas. Todas estas medidas encuentran su justificación en una fórmula que, como ha mostrado Eisner hace ya más de 40 años, hegemoniza cíclicamente la discusión político-educativa: “volver a lo básico” (Eisner, 1987).

Llevando al extremo este principio, y a pocos meses de haber asumido, el actual presidente de la Nación aprobó por decreto un plan centrado en la alfabetización inicial en el primer ciclo del nivel primario, que constituye la única política educativa nacional anunciada en un año y medio de gobierno. Y no sólo eso: en el marco del desfinanciamiento de otras líneas de política educativa y la reducción drástica del presupuesto nacional destinado a educación, es la única política para la que se anuncia un compromiso de financiamiento. Es decir, lo “básico” se reduce a su mínima expresión (la alfabetización inicial) y se convierte en el tema excluyente de la agenda político-educativa.

A partir del análisis de algunos aspectos de la definición y la comunicación pública del Plan Nacional de Alfabetización aprobado en Argentina a mediados de 2024, intentaremos mostrar que la retórica de retorno a lo básico dialoga eficazmente con tres ideas fuertemente instaladas en el sentido común: 1) que la calidad educativa se deteriora intergeneracionalmente, razón por la cual su mejora se encuentra siempre en una suerte de “pasado glorioso” del que sería necesario recuperar no sólo contenidos, sino también valores que se presumen perdidos; 2) que ese deterioro es resultado de una sobrepedagogización de la actividad escolar; 3) que de la mejora de lo que se defina como básico depende la mejora de todo otro aprendizaje.

El valor de volver al pasado:

La fórmula “retorno a lo básico” condensa en pocas palabras, un diagnóstico y una propuesta de mejora. El diagnóstico: que todos los problemas educativos actuales serían resultado de la pérdida de centralidad de lo que sea que en cada época se considere básico. La solución: “retornar”, es decir, regresar a un lugar o a un tiempo pasado en el que es posible encontrar lo que hoy se perdió.

Sobre qué es lo básico puede haber, por supuesto, distintas interpretaciones, no necesariamente excluyentes. Puede referirse al núcleo mínimo de contenidos educativos indispensables para insertarse en la sociedad o puede referirse a los conocimientos y capacidades que operan como fundamento para seguir aprendiendo. Aunque las dos interpretaciones obligarían a abrir la pregunta acerca de qué es básico hoy, Eisner (1987) ha mostrado, en relación con la discusión norteamericana de los años ochenta, que lo básico suele reducirse a la capacidad de leer, escribir y calcular; esta idea genera un rápido consenso, dado que “prácticamente todo el mundo creía que estas habilidades habían sido descuidadas, si no abandonadas por completo” (p.22).

Volver a lo básico supone, entonces, volver al estado anterior al “descuido” y al “abandono”, es decir, retrotraer a las escuelas (y a las políticas educativas) a un tiempo pasado en el que se asume que la formación de esas capacidades ocupaba un lugar central para recuperar, no sólo contenidos, sino también métodos de enseñanza, formas de organización del trabajo escolar, o valores que se presumen perdidos. La localización de ese tiempo pasado, carece de toda precisión cronológica y suele sintetizarse en la palabra “antes”, en un uso del pasado que tendría una vocación más mítica que histórica. Dicho de otro modo, en la retórica del retorno a lo básico no importa cuándo se localiza el “antes”, sino más bien el modo en que el pasado funciona en la memoria individual y colectiva como un lugar mítico que condensa una imagen de lo que la escuela debe ser, al tiempo que ofrece la medida del deterioro actual.

Este uso a-histórico, mitificado y normalizante del pasado, es llevado al extremo en la estrategia de instalación pública del Plan Nacional de Alfabetización vigente hoy en la Argentina. En ocasión de su lanzamiento, el presidente de la Nación inició su discurso con la siguiente frase: “Hoy estamos mirando de frente por primera vez un problema que la Argentina ha evitado aceptar (...) hablo del germen del analfabetismo que se propaga por nuestro sistema educativo”¹. Aunque lo que está presentando no es otra cosa que un plan de alfabetización inicial, es decir, dirigido a la enseñanza de un contenido escolar, todo su esfuerzo está puesto en instalar la idea de que estamos frente a un problema del pasado (el analfabetismo), que vuelve al presente como consecuencia del deterioro del sistema

educativo sostenido a lo largo de todo el siglo XX. Para ello utilizó en aquel discurso, cifras de analfabetismo de finales del siglo XIX y le atribuyó a Sarmiento (la figura más importante de la historia de la educación argentina), haber logrado que la Argentina fuera “el primer país en la historia de la humanidad en erradicar el analfabetismo”.

El uso directamente disparatado de la historia que hace el Presidente de la Nación en aquel discurso, lleva al extremo el movimiento de regreso a un pasado mítico que es propio de la consigna de “retorno a lo básico”: primero, inventa un problema que retrotrae el estado de la educación al siglo XIX; luego, a través de un uso disparatado de la historia, pretende instalar que ese problema había sido resuelto hace más de cien años; se presenta como el primero, desde entonces, que se ocupa del tema y termina trazando una línea de continuidad “a un siglo de aquella gesta”, entre él y el máximo referente de la historia de la educación argentina.

Aunque el analfabetismo se considera erradicado en la Argentina a partir de los datos del censo de 1990 y alcanza hoy una tasa menor al 2%, está claro que estamos frente a un tipo de razonamiento indiferente a las precisiones históricas, pero con capacidad de lograr rápidos consensos. Esto es así, porque la idea de que la educación se deteriora intergeneracionalmente que caracteriza la percepción social sobre la educación, no requiere sustento empírico para sostenerse. Al respecto, Baudelot y Establet han demostrado que la expresión “el nivel educativo baja”, “forma parte de los elementos que componen el paisaje intemporal de la escuela: se le descubre cada año con el mismo pavor, se le deplora hoy en los mismos términos que antaño” (1990, p.12).

De allí que resulte mucho más sencillo instalar la idea de declive de la calidad educativa que demostrar su mejora, incluso utilizando datos que no se basan en ninguna fuente disponible o distorsionando su interpretación. Una vez que esto se instala, el recurso al pasado como política educativa, se autojustifica.

La “sobre pedagogización” como problema

La pérdida del valor de lo básico suele ser imputada a una excesiva intervención del conocimiento pedagógico en los sistemas escolares. Las reformas comprensivas, las propuestas de integración curricular o de integralidad de la formación o las reformas en los sistemas de calificación, en el marco de la concepción de evaluación formativa, son algunos ejemplos de intervenciones que han sido señaladas como resultado del “triumfo del pedagogismo” (Merieu, 2003) y la causa de todos los males educativos, por quienes defienden el principio de retorno a lo básico (cfr. Finkielkraut, 2014)

Siguiendo esta línea, el Plan de Alfabetización presentado por el gobierno argentino retrocede varias décadas en el

debate pedagógico. En primer lugar, propone recuperar valores del pasado que se habrían perdido. En palabras del presidente de la Nación: “la exigencia es buena, no es mala, la evaluación es buena, no es mala. Que quede claro, evaluar no es estigmatizar como dicen algunos, evaluar es la mejor herramienta que tenemos para comprender si los estudiantes están desarrollando sus aptitudes y cumpliendo con los estándares propios de su edad”; en segundo lugar, homogeneiza y -lo que es peor- naturaliza la relación entre edad y aprendizajes escolares, desconociendo que esa relación es una invención del sistema escolar graduado y no un rasgo “natural” del desarrollo.

En tercer lugar, junto con la edad, naturaliza los objetivos de aprendizaje asignados a cada grado escolar. Al respecto, el responsable de la cartera educativa afirmó en una entrevista reciente que “*la alfabetización tiene que producirse en primer grado. Eso es categórico*”.² Como es sabido, esta idea contradice todos los desarrollos que muestran la necesidad de contar con unidades de planificación y evaluación más extensas que las que prevé la graduación anualizada del sistema escolar, capaces de albergar la diversidad de modos y ritmos de aprendizaje que son propios del proceso de alfabetización inicial; también desconoce los resultados de todos los operativos nacionales e internacionales de evaluación estandarizada que muestran que la repitencia incide negativamente sobre los aprendizajes.

Finalmente, se promovió una suerte de nueva “querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura” (Braslavsky, 1962), que responsabiliza al constructivismo de los problemas actuales en el aprendizaje de la lecto escritura y propone el retorno a los métodos de enseñanza fonológicos. En definitiva, el “antipedagogismo” (Gil Cantero, 2018) aparece aquí en su forma más conservadora, resistiendo toda revisión de los contenidos, los métodos y las formas de organización escolares.

Del retorno a lo básico a la reducción de lo básico

Como ya se ha señalado, la única política educativa sostenida por el gobierno nacional argentino se reduce a la alfabetización inicial. Esto implica, en principio, la exclusión de la matemática de las definiciones usuales de “lo básico”, a pesar de que todos los datos de pruebas estandarizadas muestran que el rendimiento en esa área es significativamente más bajo que el de lectura y escritura. Sin embargo, las referencias a estos datos son sistemáticamente omitidas, bajo el equívoco de que la mejora de la alfabetización inicial redundará en la mejora de todo otro problema educativo. Más aún: se sostiene que el éxito o el fracaso en toda la escolaridad depende exclusivamente del desarrollo de la comprensión lectora en los primeros tres grados de la escuela primaria. De más está decir que la alfabetización y el desarrollo de habilidades de lectura constituyen aprendizajes básicos indispensables para avanzar con éxito en la trayectoria escolar, pero de ninguna

manera se puede sostener que sea suficiente para resolver otros problemas de la organización y funcionamiento del sistema educativo y, mucho menos, de las condiciones, muy complejas, en las que se enseña y aprende en gran parte de las escuelas argentinas. Cuando el Presidente de la Nación afirma que “cuando la raíz está podrida, el fruto del árbol es malo”, o “no sorprende que dada esta falla en el fundamento, solo el 54% de los que ingresan al secundario egresen y menos de dos de cada 10 lo hagan en tiempo y forma”, pone en evidencia la pobreza de una política educativa que, con sólo unas medidas dirigidas al primer ciclo de primaria, pretende resolver todos los problemas educativos de la Argentina.

Para finalizar, proponemos una brevísima reflexión: frente a los vertiginosos cambios culturales y tecnológicos actuales, la propuesta de retrotraer a las escuelas al pasado para solucionar los problemas de calidad educativa, es expresión de una pedagogía conservadora, perezosa y sin imaginación. La escuela debe sin dudas garantizar los aprendizajes básicos, pero también expandir el horizonte cultural de la población infantil y juvenil. No utilicemos el atajo del retorno a lo básico para conquistar el sentido común y eludir la responsabilidad de encontrar maneras más eficaces, justas e igualitarias de lograrlo.

Referencias

Baudelot, Ch. y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Morata.

Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Ediciones Martínez Roca.

Finkelkraut, A. (2014). *La identidad desdichada*. Alianza Editorial.

Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29–51. <https://doi.org/10.14201/teoredu3012951>

Merieu, Ph. (2003). *Emilio, vuelve pronto... se han vuelto locos!* Nueva Biblioteca Pedagógica

Notas

1. Discurso de Javier Milei en el Acto de lanzamiento del Plan Nacional de Alfabetización. San Juan, 2 de julio de 2024. Las citas textuales que siguen corresponden al mismo discurso.
2. Entrevista al Secretario de Educación de la Nación, Carlos Torrendel. Diario La Nación, 4 de agosto de 2024. Esta idea viene siendo sostenida por un grupo variopinto de especialistas, políticos y ongs en el marco de la discusión metodológica sobre la alfabetización, que recientemente difundieron una declaración bajo el título “Urgente: Enseñar a leer y escribir en primer grado”.

Parte 2

Valor en cifras

Indaga en la centralidad que tienen los indicadores y las formas de medir en las reflexiones y prácticas sobre los aprendizajes fundamentales.

Sentar las bases: Aprendizajes globales a partir del Estudio sobre habilidades sociales y emocionales (SSES) de la OCDE

 **Ivona Feldmárová**, Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, Francia

 ivona.feldmarova@gmail.com

 **Catharina Gress-Wright**, Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, Francia

 Catharina.GRESS-WRIGHT@oecd.org

Resumen

En este texto, se analiza el Estudio sobre habilidades sociales y emocionales (SSES, por su sigla en inglés), llevado a cabo por la OCDE, como un ejemplo de evaluación internacional a gran escala (ILSA, por su sigla en inglés) de las habilidades fundamentales que van más allá de la lectoescritura y la alfabetización numérica, y se destaca la importancia de los indicadores globales confiables, el impacto del SSES, y el valor y las falencias de las ILSA en la producción de reflexiones y prácticas sobre los aprendizajes fundamentales.

Palabras clave

Evaluaciones internacionales a gran escala (ILSA)
Habilidades sociales y emocionales

¿Por qué son necesarias las habilidades sociales y emocionales para los “aprendizajes fundamentales”?

Debemos revisar nuestras definiciones de los aprendizajes fundamentales. La lectoescritura y la alfabetización numérica son necesarias para funcionar en las sociedades contemporáneas, pero los actores de la educación cada vez más reconocen que solas no bastan para preparar a las personas para hacer frente a los nuevos desafíos o a la vida cotidiana. En línea con lo expresado por Turner et al. en esta edición especial, los discursos educativos hacen hincapié en el triple rol de la educación, dado que es económico (preparación de la fuerza laboral), es personal (realización del potencial individual) y es social (promoción de la cohesión social). Todo ello combinado sugiere que el propósito de la educación es preparar a la juventud para que se desarrolle y prospere de forma autónoma en la sociedad, para su bien y el bien de la sociedad. Si eso es así, los “aprendizajes fundamentales” deberían incluir todas las habilidades y saberes básicos requeridos.

Las personas jóvenes necesitan saber cómo manejarse y cómo manejar sus relaciones y sus tareas, no solo cómo leer y hacer cálculos. Las habilidades sociales y emocionales habilitan lo anterior. Imaginemos lo difícil que sería sobresalir en un examen final sin el autocontrol necesario para estudiar o lo que costaría mantener una rutina de ejercicio físico sin ningún tipo de constancia. ¿Cómo sería la relación con nuestros hijos si nos faltara la empatía para entender sus berrinches? Las habilidades socioemocionales (habilidades SE) sientan las bases para lograr muchos resultados que son esenciales. Están ligadas al éxito académico (OCDE, 2021), a los resultados del mercado laboral –incluidos los ingresos, el empleo continuo y el rendimiento laboral– y a la salud física y mental (Chernyshenko et al., 2018), e incluso superan a la habilidad cognitiva en algunas áreas (Heckman et al., 2006).

Las habilidades SE también nos permiten superar muchos de los desafíos sociales que debemos enfrentar. La creciente automatización de la fuerza laboral requiere personas que sobresalgan en las tareas no rutinarias y en las [interacciones sociales complejas que solo los seres humanos pueden tener](#). La velocidad de los cambios es cada vez mayor y eso significa que aquello que solo los seres humanos pueden realizar va a evolucionar rápidamente. La [creciente migración](#) y segregación social (Alvaredo et al., 2018) exigen una empatía aún mayor, una perspectiva más amplia y confianza para superar las brechas sociales y promover la cohesión de los países. El cambio climático, los impactos globales como el covid-19, y los conflictos y las guerras en curso aumentan la necesidad de resistir al estrés, ser creativos y cooperar, tanto en el nivel local como en el global. Las habilidades SE son necesarias en nuestras interacciones como individuos, pero también en nuestras instituciones, y resultan fundamentales para desarrollar las soluciones eficaces que necesitamos para abordar todo el cúmulo de problemas. La buena noticia es que pueden enseñarse. Se ha demostrado que las intervenciones focalizadas, adecuadas desde el punto de vista evolutivo, incluidas las que siguen encuadres como el de [SAFE](#)¹, por ejemplo, mejoran los resultados de los estudiantes en términos sociales, emocionales y académicos, en todos los grupos etarios y en el corto y largo plazo (Durlak et al., 2001; Jones et al., 2019).

Sin embargo, el creciente interés en las habilidades SE revela dos grandes falencias. En primer lugar, tal como Jones et al. (2019) manifiestan, “la terminología en este campo es un desastre”. No existe un acuerdo global acerca de las definiciones. Los marcos e indicadores tienden a fusionar distintos constructos en un solo término o a utilizar diferentes términos para lo que en realidad es un mismo constructo, es decir que se produce la denominada falacia jingle-jangle.² Como consecuencia, los responsables de formular políticas públicas tienen dificultad para hallar una base común para el análisis o utilizan datos de otros contextos que pueden parecer comparables con sus propios contextos, pero que, en realidad, no lo son. Y, en segundo lugar, faltan datos confiables y comparables a nivel global. Los miles de estudios que evalúan las habilidades SE son, en su mayoría, de pequeña escala. Se centran en programas o escenarios específicos y no evalúan poblaciones que sean representativas en términos regionales o nacionales.

La falta de términos comunes dificulta el análisis. La falta de datos comparables –en algunos países, la falta de cualquier dato representativo– hace que los intercambios y la elaboración de políticas basadas en la evidencia resulte casi imposible. Esa es la brecha que el Estudio sobre habilidades sociales y emocionales (SSES) de la OCDE busca superar.

¿Las habilidades sociales y emocionales pueden medirse en una escala global?

El SSES fue desarrollado con el fin de producir datos que sirvan para un intercambio significativo entre sistemas de educación. Con dichos datos, los responsables de las políticas públicas y las partes interesadas pueden comprender en qué lugar se encuentran sus respectivos sistemas, aprender de los demás y mejorar las políticas y las prácticas relacionadas con las habilidades SE. El estudio es la primera evaluación internacional a gran escala (ILSE) de habilidades SE en niños, niñas y adolescentes en edad escolar y también la más grande. Vincula lo que los estudiantes refieren sobre sí mismos acerca de distintas habilidades con información previa sobre el entorno escolar y familiar.

Desde su primera etapa en 2019 (“Etapa 1”), el SSES demostró que es posible reunir datos confiables y comparables sobre estas habilidades. La Etapa 1 evaluó a 60 000 estudiantes de entre 10 y 15 años, en 10 ciudades de América del Norte y del Sur, Europa y Asia. Los resultados demostraron que los puntajes podían ser comparados directamente para las cohortes por género y edad. Las correlaciones entre habilidades y factores contextuales –como el clima escolar, el optimismo, la colaboración o la exposición al acoso escolar– también podían compararse entre ubicaciones.³

La solidez del SSES se debe a que se cimenta en el ya conocido modelo de las cinco grandes dimensiones de la personalidad⁴, que tiene origen en la psicología de la personalidad y cuenta con una sólida base empírica. Este modelo, conocido también como Big Five, recurre a los términos del lenguaje natural que las personas usan para describirse a sí mismas y a los demás (John et al., 2008). En otras palabras, refleja cómo hablamos sobre nosotros mismos. Esas categorías de lenguaje natural conforman un panorama integral de los rasgos que las personas consideran más destacados y que, entonces, son relevantes para su funcionamiento como individuos y para las relaciones con los demás. El modelo también demostró ser sólido en distintas culturas (McCrae y Terracciano, 2005; Schmitt et al., 2007) y fue adaptado para evaluar habilidades SE observables, no solo rasgos de personalidad y no solo por medio del SSES (ver National Research Council, 2012; Abrahams et al., 2019; Soto et al., 2022). El modelo del SSES de la OCDE identifica 15 habilidades SE, incluidas la responsabilidad, la cooperación y la curiosidad⁵, dentro de cinco amplias áreas que se inscriben en las cinco grandes dimensiones: apertura mental, ejecución de tareas, interacción con los demás, colaboración y equilibrio emocional.

El SSES también emplea el modelo de las cinco grandes dimensiones de la personalidad por su amplitud. Como estudio exploratorio, en lugar de excluir habilidades anticipadamente, el marco del SSES constituye un espectro abarcador que cubre todas las esferas principales

identificadas en las taxonomías existentes relativas a las habilidades SE (Schoon, 2021; Cassillas et al., 2022). Esa amplitud resulta clave para establecer puntos de partida para la investigación sobre habilidades que ya están bien estudiadas y habilidades que han sido menos estudiadas.

¿Qué impacto pueden tener los indicadores globales en las políticas y prácticas locales?

El SSES demuestra que los datos a gran escala pueden impulsar el diálogo y modificar las políticas locales. Los gobiernos de los centros participantes de la Etapa 1 ya están aprovechando dichos datos. Por ejemplo, en Bogotá, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) organizó jornadas en las que se utilizaron los datos del SSES para generar conciencia sobre la relación entre las habilidades SE y el desarrollo cognitivo. De las jornadas participaron responsables de formular políticas públicas, docentes, familias y cuidadores. Otras ciudades están ayudando a las escuelas a implementar cambios directamente. En Portugal, la ciudad de Sintra y la Fundación Gulbenkian emplearon los datos provenientes del estudio para trabajar con grupos de escuelas, capacitándolas para que desarrollen planes de acción que apunten al aprendizaje socioemocional (ASE) y ofreciendo apoyo con la implementación. Por último, en Helsinki, Finlandia, los datos del SSES se emplearon para la Estrategia de la Ciudad de Helsinki 2021-2025 y sirvieron para decidir de qué formas puede mejorarse y expandirse la capacitación en las habilidades SE. El municipio está colaborando con la Universidad de Helsinki a fin de generar asistencia y herramientas basadas en la investigación y en la experiencia que sean útiles para las escuelas, los docentes y los estudiantes de la ciudad.

Algo que resulta más sutil pero que igualmente puede observarse es que el SSES contribuyó a dar un giro en el diálogo sobre las habilidades SE para acercar estas habilidades y nociones sobre los “aprendizajes fundamentales” al núcleo de las conversaciones sobre la acción colectiva en todo el mundo. La segunda etapa de SSES (Etapa 2), llevada a cabo en 2023 y con informes previstos para 2024 y 2025, se ha expandido para incluir 16 centros de 15 países, entre ellos, seis centros a nivel nacional. De estos últimos, Ucrania ha explorado formas de emplear el SSES para incorporar el ASE en sus escuelas. Las economías de ingresos medios y los países socios de la OCDE de toda América Latina y Asia se han sumado junto con Estados miembro de la OCDE. Mientras que algunos centros ya tienen fuertes ecosistemas de ASE que motivan su participación (por ej., Helsinki y Bogotá), otros, como Ucrania y la prefectura de Gunma, en Japón, muestran entusiasmo por iniciar o ampliar los debates recientes en torno al ASE.

Entonces, ¿qué hemos aprendido? ¿Y qué sigue ahora?

El SSES (en su Etapa 1) demostró que es posible generar datos confiables y comparables a nivel internacional sobre estas habilidades intangibles y que están incorporadas contextualmente. Sin embargo, también reveló las

limitaciones inherentes a cualquier ILSA que mida esas habilidades. El SSES introdujo un posible marco y lenguaje comunes, pero las respuestas de la investigación y de los distintos actores muestran que aún hay confusión sobre las definiciones, dudas sobre el marco común y preguntas acerca de qué habilidades pueden y deben medirse.

En el nivel de los datos, las fortalezas del SSES también son sus limitaciones (tal como sucede con todas las ILSA). El SSES ofrece una instantánea global de las habilidades SE de los estudiantes y sus entornos. Podemos empezar a considerar qué elementos en el nivel del sistema pueden configurar el desarrollo de determinadas habilidades, pero no podemos demostrar la causalidad ni evaluar la eficacia de programas específicos. Los datos provenientes del SSES también destacan los riesgos de pretender hacer comparaciones directas o rankings de resultados entre centros: existen cuestiones relativas a la invariancia de las mediciones que impiden las comparaciones directas de habilidades promedio entre centros.

Por último, las respuestas al SSES revelan algunas confusiones sorprendentes. El SSES y otras ILSA evalúan sistemas, no individuos. Si bien el SSES puede informar las políticas públicas, no debe considerarse una herramienta acabada para evaluar a los estudiantes ni a las escuelas. La evaluación de las habilidades SE de los estudiantes requiere un diseño específico y una elección particular del tipo de evaluación. Las evaluaciones inspiradas en el SSES podrían emplearse en las escuelas, pero sería necesario hacer un trabajo de análisis e investigación para adaptarlas.

El SSES abrió un nuevo espacio para la evaluación de las habilidades SE. Ayudó a expandir las definiciones compartidas de lo que son los “aprendizajes fundamentales”, reconociendo el rol del ASE como base para un mayor aprendizaje y para el bienestar individual y social. Además, contribuyó a dar un giro en el diálogo sobre las políticas educativas en muchos países de todo el mundo. Sin embargo, subraya la necesidad de consolidar, o al menos clarificar, nuestras definiciones y de brindar apoyo a una amplia gama de datos y estudios, ya sean grandes o pequeños, cualitativos o cuantitativos. En la OCDE, específicamente en la Etapa 2 del SSES que ahora se está desarrollando, sigue firme el compromiso de proporcionar datos en el nivel del sistema que sean confiables y comparables. Más allá de eso, el nuevo proyecto de la OCDE llamado Repensar la evaluación de las habilidades sociales y emocionales complementará las iniciativas actuales mediante la revisión del marco del SSES, con aportes de investigaciones recientes, y mediante el diseño de abordajes innovadores relacionados con las mediciones. Junto con el SSES, dicho proyecto ayudará a impulsar las habilidades SE como parte integral de los aprendizajes fundamentales.

Referencias

Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P. y De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460-473.

Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. y Zucman, G. (2018). *World inequality report 2018: Executive summary*. <https://wir2018.wid.world/executive-summary.html>

Casillas, A., Roberts, B. y Jones, S. (2022). An integrative perspective on SEL frameworks. *Assessing Competencies for Social and Emotional Learning*, 9-27.

Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2010.01564.X>

Heckman, J. J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.

John, O. P., Naumann, L. P. y Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. En O. P. John, R. W. Robins y L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3.ª ed.) (pp. 114-158). Guilford Press.

Jones, S., Bailey, R., Kahn, J. y Barnes, S. (2019, April 30). Social-emotional learning: What it is, what it isn't, and what we know. *Education Next*. <https://www.educationnext.org/social-emotional-learning-isnt-know/>

Jones, S., McGarrah, M. y Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143.

McCrae, R. R. y Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 547.

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.

OCDE. (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills. https://read.oecd-ilibrary.org/education/beyond-academic-learning_92a11084-en

Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R. y Benet-Martínez, V. (2007). The geographic distribution of Big Five personality traits: Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173-212.

Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.515313>

Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J. y Roberts, B. W. (2022). An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(1), 222. <https://doi.org/10.1037/PSP0000401>

Notas

1. SAFE es el acrónimo en inglés para describir un abordaje secuenciado, activo, focalizado y explícito. Dicho abordaje debe ser gradual y coordinado, y promover métodos de aprendizaje como el juego de roles con retroalimentación, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales con regularidad y con el tiempo necesario, y la enseñanza de habilidades que se identifiquen claramente con determinados objetivos de aprendizaje. Para acceder a un resumen de los distintos enfoques relacionados con el aprendizaje socioemocional, ver https://epi.org.uk/publications-and-research/social-and-emotional-learning/#_edn37.
2. La denominada falacia jingle es la presunción errónea de que dos cosas diferentes son lo mismo porque tienen el mismo nombre; la falacia jangle es la presunción errónea de que dos cosas similares son diferentes porque tienen nombres diferentes.
3. En "Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills" (ver en las Referencias) se informan los resultados del SSES.
4. Las cinco grandes dimensiones de la personalidad son extroversión, amabilidad, responsabilidad, apertura a la experiencia y neuroticismo.
5. Para acceder a la lista completa de habilidades incluidas, ver "Beyond Academic Learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills" en las Referencias.

Perdidos en PISA: Los límites de los indicadores de género y pobreza

 **F. Melis Cin**, Profesora Asociada, Universidad de Lancaster, Reino Unido

 m.cin@lancaster.ac.uk

 **Özgenur Korlu**, Analista de Políticas, Eğitim Reformu Girişimi, Türkiye (Turquía)

 ozgenurkorlu@sabanciuniv.edu

 **Ali O. Ilhan**, Profesor Adjunto, Universidad de Cincinnati, Estados Unidos

 ilhanao@ucmail.uc.edu

 **Ozancan Özdemir**, Doctorando, Bernoulli Institute, Universidad de Groningen, Países Bajos

 ozancanozdemir@gmail.com

 **Yeliz Düşkün**, Coordinadora de Unidad Estratégica, Constructor University, Alemania

 yelizduskun@gmail.com

Resumen

Este artículo ofrece un análisis crítico de las pruebas PISA administradas en 2018 en Türkiye (Turquía). Se hace hincapié en que estas pruebas pasan por alto el impacto de la pobreza y el género en las escuelas cuando evalúan los aprendizajes fundamentales. Se pone de manifiesto que las evaluaciones internacionales a gran escala pueden generar supuestos erróneos acerca de los aprendizajes esenciales y no explorar aspectos destacados de la educación que van más allá de los indicadores cuantitativos tradicionales.

Palabras clave

Igualdad de género
Pruebas internacionales a gran escala (ILSA)
Pobreza
PISA

¿Qué hace PISA?

La alfabetización funcional, un concepto clave relacionado con los aprendizajes fundamentales y las iniciativas de desarrollo internacional, se centra en formar para el crecimiento económico y el empleo (UNESCO, 2005), pero ha recibido críticas por su alcance limitado (Papen, 2005). Sobre la base de la obra de Freire, existe un enfoque más integral de los aprendizajes fundamentales que va más allá de la lectoescritura y la aritmética básicas para incluir la interacción crítica con diversos formatos de información y saberes. Dicho abordaje impulsa habilidades para analizar, cuestionar y relacionar textos con experiencias personales y desafíos globales (Luke, 2012).

El marco PISA para la comprensión lectora se ubica entre esos puntos de vista y destaca la capacidad de buscar y comprender información, evaluar, reflexionar y leer con fluidez. PISA define la comprensión lectora como la capacidad de comprender, aplicar, evaluar y reflexionar sobre distintos textos e interesarse en ellos para alcanzar objetivos, desarrollar saberes y participar en la sociedad. El objetivo de la prueba de lectocomprensión de PISA no es solo aumentar la competencia de los estudiantes de trabajar con textos escritos para la adquisición de saberes y la participación social, sino también su capacidad en ciencias y matemática. Sin embargo, dicha prueba claramente pasa por alto la compleja dinámica

relacional del género y la pobreza, y reduce estos conceptos multidimensionales a indicadores demasiado simplistas e instrumentalistas. Este reduccionismo básicamente plantea que PISA ofrece una perspectiva limitada, lo que tiene como consecuencia una representación incompleta y fragmentada de los aprendizajes fundamentales.

Más allá de la brecha de género: Crítica del abordaje de PISA respecto de la evaluación de las competencias de lectura

En todas las naciones pertenecientes a la OCDE, entre ellas, Türkiye, las jóvenes obtienen sistemáticamente mejores resultados en el área de lectura de la prueba PISA que sus pares varones. Es clave comprender esas diferencias de género, en especial, el desempeño superior de las jóvenes en lectura. Alcanzar un umbral de competencias de lectura básicamente permite desarrollar el pensamiento crítico y las competencias analíticas, lo que permite a los individuos participar con eficacia en las deliberaciones públicas y sociales (Maddox, 2008). Las jóvenes que cuentan con esas habilidades logran un pensamiento analítico y reflexivo y, por lo tanto, toman decisiones informadas y contribuyen activamente al diálogo político y social. Como consecuencia, esas habilidades van más allá de la educación: tienen una influencia significativa sobre la vida política y social más amplia de las jóvenes (Cin, 2017).

En este artículo, nos proponemos desafiar el enfoque de género que tiene PISA, enfoque que resulta simplista por demás. Para ello, nos basamos en la perspectiva crítica de Meier y Diefenbach (2020) y de Solheim y Lundetræ (2018), y analizamos la intensificación que se produce de las dicotomías y los estereotipos de género. Nuestra crítica se centra en la estrecha comprensión que muestra PISA respecto de los contextos escolares, con el ánimo de esclarecer las limitaciones inherentes a su metodología. Dichos contextos impactan significativamente en la evaluación de las competencias de lectura, pieza clave de los aprendizajes fundamentales en Türkiye. Con bases en el enfoque de las capacidades,¹ un paradigma de desarrollo humano, nuestro análisis se hace eco de la pregunta de Elaine Unterhalter acerca de aquellos resultados educativos que son imponderables: “¿Qué medimos cuando intentamos medir lo inconmensurable en educación y qué es lo que no estamos midiendo?” (Unterhalter, 2017, p. 3). Examinamos, entonces, dos indicadores intangibles en el marco de PISA –la igualdad de género y la pobreza– sobre la base de nuestro análisis de los datos de las pruebas PISA 2018.

Lo imponderable en educación: Indicadores de género y pobreza

En nuestro exhaustivo análisis de las disparidades que se observan respecto de la competencia lectora entre varones y mujeres, incorporamos un conjunto diverso de

variables socioeconómicas, entre ellas, las asociadas con las instituciones educativas, los educadores, los estudiantes, el entorno escolar y los recursos escolares. Nuestro abordaje metodológico utiliza distintas técnicas estadísticas, incluidos los análisis de regresión, la aplicación de modelos lineales jerárquicos y la estadística descriptiva. Eso nos permite explorar la compleja interrelación entre el desempeño académico de jóvenes varones y mujeres y los factores antes mencionados. PISA emplea una estrategia sofisticada de muestreo por conglomerados y asigna y replica ponderaciones a los datos para garantizar la producción de valoraciones poblacionales objetivas. Además, PISA ofrece entre cinco y diez valores posibles para cada estimación del desempeño del estudiante. Esa práctica tiene en cuenta variaciones en las distribuciones de probabilidad, lo que brinda un panorama más preciso de las competencias del estudiante. En nuestros análisis, resulta esencial considerar y ajustar adecuadamente estas complejidades a fin de mantener la integridad y confiabilidad de los resultados. Además de las ponderaciones de las muestras, el cómputo de los errores estándares merece especial consideración. Un elemento clave de este proceso es la implementación de pesos repetidos. El conjunto de datos de PISA es una muestra representativa más que una población exhaustiva. Cualquier cómputo realizado sobre este conjunto de datos inevitablemente implica cierto grado de incertidumbre. Eso se debe a que existen innumerables muestras posibles que podrían extraerse de la población, y cada una podría diferir, en distintos grados, de las otras. El término estadístico que cuantifica la incertidumbre relacionada con estas distribuciones diversas es varianza. Por lo tanto, garantizar que haya un cálculo preciso de la varianza es un paso fundamental para el análisis de un conjunto de datos tan complejo.

Sin embargo, dado que los conjuntos de datos de las pruebas PISA son de índole inferencial, resulta difícil, cuando no directamente imposible, determinar la causalidad. Entonces, en esta sección, señalamos el impacto distorsivo generalizado de emplear dichas variables para captar o redefinir ciertos conceptos que son inherentemente difíciles de medir. Hacemos foco en dos aspectos controvertidos de la educación: el género y la pobreza, ambos cimentados en la compleja dinámica de la relacionalidad y el poder que influyen en el logro de las habilidades fundamentales. Planteamos que con frecuencia se los simplifica por demás en meras representaciones numéricas, que dejan de lado los distintos contextos nacionales o los sistemas educativos. Por otra parte, las comparaciones entre países no pueden explicarse exhaustivamente por medio de variables o indicadores homogéneos, dado que ciertas desigualdades y cuestiones vinculadas con la calidad de la educación pueden estar arraigadas en los sistemas educativos y eludir así la posibilidad de ser captadas mediante las evaluaciones estandarizadas.

Imposibilidad de medir la igualdad de género

La medición de la igualdad de género en educación a menudo se ha centrado en lograr la paridad de género, con una especial atención puesta en superar la brecha de desempeño entre varones y mujeres. Este abordaje se ve reflejado en el objetivo de la política del Ministerio Nacional de Educación de Türkiye, que hace hincapié en resultados tangibles y medibles, sobre la base de la igualdad numérica y de marcadores de progreso tangibles (Cin et al., 2020). No obstante, esa perspectiva se centra principalmente en la desigualdad de género en términos de disparidades en la asistencia a la escuela y en los recursos entre varones y mujeres, más que en lograr una comprensión más holística de la calidad educativa. Nuestra crítica de las pruebas PISA y su foco limitado respecto de la cuestión de género se hace eco de esas dificultades. Así, nuestro análisis ofrece una muestra de las falencias en la comprensión de los matices conceptuales respecto del género y de las diferencias en los logros. Por ejemplo, encontramos que las jóvenes que demuestran tener mayor resiliencia, que disfrutaban de leer y que se perciben como lectoras competentes tienden a tener mejores competencias lectoras y a alcanzar resultados más altos en lectura que los varones (Cin et al., 2022). Sin embargo, aunque las pruebas como PISA no establecen una relación causal, en los trabajos de investigación sobre PISA se busca explicarla: sería una función de socialización (Rodríguez-Planas y Nollenberger, 2018) lo que llevaría a las jóvenes a desarrollar actitudes más positivas hacia la lectura o el hecho de que las jóvenes reciben más estímulos, oportunidades y apoyo de parte de sus familias para desarrollar la competencia lectora que los varones (Silinskas et al., 2010).²

Nuestro estudio revela una vinculación positiva entre las variables relacionadas con el ambiente escolar –tales como las conductas de docentes y estudiantes que dificultan el aprendizaje– y los logros de los estudiantes. Básicamente, los factores como el acoso escolar, la falta de respeto hacia los docentes, el ausentismo docente y una preparación insuficiente de las clases afectan de forma negativa el aprendizaje y los resultados de lectura de los estudiantes. Estas conclusiones relacionadas con el desempeño son útiles para orientar el cambio en las políticas públicas y para identificar áreas que deben mejorarse en los sistemas educativos (Crossley, 2014). También nos llevan a reflexionar acerca de la eficiencia de los sistemas nacionales (Moss, 2014). Sin embargo, este método no logra captar los resultados más intangibles de la educación, en especial, los que nos ayudan a comprender las formas más tácitas, sutiles y contextuales de desigualdad que afectan las habilidades fundamentales, como la desigualdad de género. Tampoco revela estructuras con sesgo de género, ni aborda la cuestión de que las fuerzas sociales basadas en el género (que moldean a mujeres y varones de modo distinto, tanto en el

entorno de la escuela como en el hogar) pueden contribuir a que se alcancen niveles de aprendizaje más bajos. Teniendo en cuenta que la dinámica entre género y poder influye significativamente en el proceso de aprendizaje y moldea el bienestar y la agencia de varones y mujeres (DeJaeghere, 2018), dichos indicadores no permitirán abordar en su totalidad las inquietudes de quienes formulan las políticas públicas y de las organizaciones, que buscan comprender la cuestión del género con mayores matices, yendo más allá de los supuestos limitados que se reflejan en las pruebas PISA.

Nuestros datos también permiten observar algunas anomalías interesantes. Por ejemplo, los análisis descriptivos sugieren que las jóvenes tienen un mayor sentido de pertenencia a la escuela y que asignan a la educación una mayor importancia que los varones. Los análisis de regresión no muestran ninguna correlación positiva entre esos sentimientos y las habilidades de lectoescritura, una discrepancia que nos lleva a preguntarnos cómo podría aprovecharse eficazmente el sentido de pertenencia y el asignar valor a la escolarización para mejorar el aprendizaje. Por lo tanto, los resultados de las pruebas PISA ofrecen solo perspectivas parciales del aprendizaje y la experiencia escolar de los estudiantes, ya que están basados en un conjunto excesivamente limitado de variables. Los datos no permiten indagar en los procesos, relaciones y tensiones que se dan en distintos contextos y resultados que están influidos por el género y que son igualmente cruciales para mejorar la política educativa y los sistemas educativos nacionales.

Imposibilidad de medir la pobreza

El segundo foco de nuestra crítica es la medición de la pobreza y la comprensión del nivel socioeconómico. Como sucede con la igualdad de género, la pobreza está intrínsecamente vinculada con la dinámica temporal y fluctuante de las relaciones sociales, económicas y políticas en diversos contextos. La pobreza se asocia tanto con atributos monetarios como no monetarios, que se necesitan para que una persona desarrolle sus capacidades y pueda hacer elecciones de vida. Asimismo, las dimensiones política, cultural y social de la pobreza van más allá de los recursos materiales. Las pruebas PISA, como otras evaluaciones internacionales a gran escala, conceptualizan la pobreza en términos amplios, tales como el nivel socioeconómico (NSE). Por ejemplo, el índice de nivel social, económico y cultural (ISEC), empleado por PISA, incorpora factores como el nivel de estudios y de ocupación de los padres, y los bienes del hogar. No obstante, Hannum et al. (2020) señalan las limitaciones de emplear dichos indicadores, ya que el nivel económico familiar puede tener efectos diversos en las experiencias a causa de privaciones que sufren los niños y adolescentes y sus procesos de aprendizaje. Nuestro análisis de las pruebas PISA 2018 muestra que los estudiantes que tienen los recursos mínimos necesarios en la escuela

y el hogar –entre ellos, computadora, internet, libros, un espacio tranquilo para estudiar y acceso a los docentes en la escuela– tienden a alcanzar mejores puntajes. Ello subraya la necesidad de contar con políticas y prácticas que brinden apoyo a los estudiantes provenientes de hogares con un nivel socioeconómico bajo.

Las pruebas PISA no miden cómo se utilizan y distribuyen esos recursos ni hasta qué punto propician esencialmente el aprendizaje de calidad y las habilidades fundamentales. La pregunta clave es cómo se orientan esos recursos para sustentar una educación de calidad. Y, además, ¿los estudiantes se encuentran con algún tipo de sesgo racial o de género en los materiales de aprendizaje? ¿Los libros de texto contribuyen a perpetuar los estereotipos de género? Si el contenido de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje estigmatizan a las niñas, jóvenes y estudiantes de orígenes diversos sin brindarles los recursos necesarios para mejorar sus logros, ¿cómo justificamos los recursos para los aprendizajes fundamentales que no aportan al bien público?

De acuerdo con nuestro análisis, existe una correlación negativa entre la disponibilidad de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el hogar y los resultados correspondientes a la competencia lectora tanto de varones como de mujeres. Esa relación pone de manifiesto una realidad: a pesar de la disponibilidad de recursos para predecir logros, el uso inadecuado de los dispositivos tecnológicos afecta negativamente las experiencias de aprendizaje. El contenido, uso y propósito de los recursos son clave, dado que la falta de “tecnologías educativas” no significa necesariamente una carencia que afecte el aprendizaje.

Otro resultado llamativo que surge de nuestro análisis señala una tensión interesante: en Türkiye, las jóvenes provenientes de hogares con nivel socioeconómico bajo alcanzan puntajes más altos que la media nacional y superan ampliamente a los varones. Ello sugiere que, para las jóvenes, los efectos del nivel socioeconómico están, en esencia, atenuados; no tienen como resultado inevitable lo que el Banco Mundial llama “pobreza de aprendizajes”. Nuestro análisis no indaga en los factores precisos que contribuyen a esa atenuación, pero Hannum et al. (2020) están en lo cierto: confiar únicamente en indicadores basados en recursos para predecir los logros educativos puede introducir un sesgo en los resultados y generar inconsistencias.

¿Cuáles son los principales aprendizajes?

Ofrecemos aquí tres recomendaciones. En primer lugar, la igualdad de género y la pobreza son factores descriptivos, normativos y con conceptualizaciones diversas; no pueden reducirse a indicadores vagos y amplios. Están cargados de aspectos importantes de la educación, como la agencia, las relaciones sociales, el bienestar y las

relaciones de poder, lo que genera más tensiones entre lo que puede cuantificarse y lo que no. En segundo lugar, esas tensiones no deben pasarse por alto en los estudios comparativos e internacionales sobre educación. Si bien las pruebas internacionales a gran escala, como las PISA, se promocionan como herramientas eficaces para las reformas educativas, dan lugar a una homogeneización injustificada de la educación. Su objetivo principal es producir datos e indicadores que permitan comparar diversos contextos de políticas educativas, pero sus mediciones priorizan la representación numérica de distintos géneros, razas y clases sociales, lo que no deja ver las desigualdades existentes en los aprendizajes fundamentales que se proponen abordar. Por último, esas desigualdades presentan importantes desafíos para la evaluación mediante pruebas estandarizadas, ya que las interseccionalidades son complejas y también tienen conceptualizaciones diversas. No es sencillo desentrañar las interacciones combinadas de género y pobreza en un solo lugar; hacerlo en una cantidad de países usando indicadores estandarizados arrojará resultados superficiales y potencialmente equívocos. Cómo interpretan los países esas desigualdades también es algo que varía, a menudo, sin ser advertido, tal como lo muestra el caso de Türkiye, que, durante la última década, eliminó de su agenda de políticas públicas la cuestión de las desigualdades normativas relacionadas con el género (Cin y Karlidag, 2021). Ello provoca confusión acerca del impacto que tienen las estructuras influidas por el género y las masculinidades y que moldean significativamente los entornos de enseñanza y aprendizaje.

Agradecimientos

Agradecemos a Aydın Doğan Vakfı por su generoso apoyo y financiación, ya que permitieron realizar el análisis de los datos de PISA 2018.

Referencias

- Cin, F. M. (2017). *Gender justice, education and equality: Creating capabilities for girls' and women's development*. Palgrave.
- Cin, F. M., Karlıdağ-Dennis, E. y Temiz, Z. (2020). Capabilities-based gender equality analysis of educational policy-making and reform in Türkiye. *Gender and Education*, 32(2), 244-261.
- Cin, F. M. y Karlıdağ-Dennis, E. (2021). Gender equality in basic education: Feminist constructions of the EU. Feminist Framing of Europeanisation: *Gender Equality Policies in Türkiye and the EU*, 229-249.
- Cin F. M., İlhan, A., Özdemir, O., Duskun, Y. y Korlu, O. (2022). Evaluation of reading skills in the context of gender: An analysis with PISA 2018 data. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26165.35044>
- Crossley, M. (2014). Global league tables, big data and the international transfer of educational research modalities. *Comparative Education*, 50(1), 15-26.
- DeJaeghere, J. (2018). Girls' educational aspirations and agency: Imagining alternative futures through schooling in a low-resourced Tanzanian community. *Critical Studies in Education*, 59(2), 237-255.
- Hannum, E., Liu, R. y Alvarado-Urbina, A. (2020). Evolving approaches to the study of childhood poverty and education. *Comparative Education*, 53(1), 81-114.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4-11.
- Maddox, B. (2008). What good is literacy? Insights and implications of the capabilities approach. *Journal of Human Development*, 9(2), 185-206.
- Meier, M. D. y Diefenbach, H. (2020). The OECD between political and scientific agendas—a critique of the 2015 PISA gender report. *Gender and Education*, 32(5), 626-645.
- Moss, G. (2014). Putting literacy attainment data in context: Examining the past in search of the present. *Comparative Education*, 50(3), 357-373.
- Rodríguez-Planas, N. y Nollenberger, N. (2018). Let the girls learn! It is not only about math... it's about gender social norms. *Economics of Education Review*, 62, 230-253.
- Silinskas, G., Parrila, R., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Niemi, P. y Nurmi, J. E. (2010). Mothers' reading-related activities at home and learning to read during kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 243-264.
- Solheim, O. J. y Lundetræ, K. (2018). Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(1), 107-126.
- Unterhalter, E. (2017). Negative capability? Measuring the unmeasurable in education. *Comparative Education*, 53(1), 1-16.

Notas

1. Amartya Sen fue quien introdujo el concepto de capacidad durante el Ciclo Tanner de Conferencias de Standford, en 1979. Su conferencia "Equality of What?" está disponible en https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/Sen-1979_Equality-of-What.pdf. Martha Nussbaum y Sen trabajaron en colaboración a fines de los ochenta y principios de los noventa, aunque Nussbaum formuló su enfoque más filosófico en su ensayo de 1988 titulado "Nature, Function, and Capability: Aristotle on Political Distribution" (en Oxford Studies in Ancient Philosophy, Oxford University Press). Es posible acceder a una versión publicada en 1987 en <https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/WP31.pdf>.
2. Ver el artículo de Torppa et al. (2018) en el que se analiza por qué los varones y las mujeres tienen desempeños diferentes en el área de lectura de las pruebas PISA realizadas en Finlandia. Disponible en <https://psyarxiv.com/2xgnq/download?format=pdf>.

Integración en los sistemas educativos de indicadores del desarrollo integral de la niñez y la adolescencia

 **Paul Schöpfer**, Investigador Junior, Universidad de Utrecht, Países Bajos
 p.schopfer@uu.nl

 **Maria van der Harst**, Investigadora, Universidad de Utrecht, Países Bajos
 a.m.r.vanderharst1@uu.nl

 **Bjorn Wansink**, Profesor Asociado, Universidad de Utrecht, Países Bajos
 b.g.j.wansink@uu.nl

 **Rita Heller Crespo**, Becaria, Universidad de Utrecht, Países Bajos
 r.i.hellercrespo@students.uu.nl

 **Diederik van Iwaarden**, Asesor en Alianzas Internacionales, Universidad de Utrecht, Países Bajos
 d.c.f.vaniwaarden@uu.nl

 **Arjun Bahadur**, Director, Life Skills Collaborative, Sattva Consulting, India
 arjun.bahadur@sattva.co.in

 **Eveline Correa**, Coordinadora Regional, Instituto Aliança, Brasil
 eveline@institutoalianca.org.br

 **Nancy Keji**, Responsable del Área de Aprendizaje y Experimentación, Educate!, Uganda
 nancy.keji@experieneeducate.org

 **John Mugo**, Director Ejecutivo, Zizi Afrique Foundation, Kenia
 jmugo@ziziafrique.org

 **Supraja Narayanaswamy**, Directora, Datos e Investigación, Center for Whole-Child Education, Arizona State University, Mary Lou Fulton Teachers College, Estados Unidos
 supraja.narayanaswamy@asu.edu

 **Anne W. Njine**, Especialista Principal en Educación, Opportunity International, Kenia
 ANjine@opportunity.org

 **Prateesh Prasad**, Director de Prestaciones, Proyecto Sampoorna, Sattva Consulting, India
 prateesh.prasad@sattva.co.in

 **Alex Ríos**, Especialista, UNESCO, Perú
 a.rios@unesco.org

 **Nacho Sequeira**, Director General, Fundación Exit, España
 nachosequeira@fundacionexit.org

 **Mary E. Walsh**, Profesora Investigadora y Directora Ejecutiva, Walsh Center for Thriving Children, Boston College, Estados Unidos
 walshhur@bc.edu

 **Joost de Laat**, Profesor de Economía, Universidad de Utrecht, Países Bajos (autor corresponsal)
 j.j.delaat@uu.nl

Resumen

Sobre la base del diálogo con diez organizaciones educativas que trabajan con diversos enfoques relativos al desarrollo integral de la niñez y la adolescencia (DINA) en todo el mundo, en este artículo se indaga acerca de lo que dichos abordajes holísticos del desarrollo de habilidades fundamentales significan para medir los resultados de los estudiantes, incluidos resultados en edades tempranas, y qué otros indicadores son necesarios para dar apoyo a sistemas educativos que impulsen el desarrollo de niños con distintas necesidades y en distintos contextos.

Palabras clave

Evaluaciones

Educación holística

Indicador

Desarrollo integral de la niñez y la adolescencia (DINA)

Con este artículo en esta edición de NORRAG, nos sumamos al debate actual sobre qué comprenden los aprendizajes fundamentales. Tal como señalan Heller Crespo et al. (2023), se observa un impulso incipiente en los abordajes holísticos relacionados con la educación, que destacan que los aprendizajes fundamentales involucran una serie de habilidades y competencias además de las habilidades (relacionadas) de lectoescritura y matemática. Dichos abordajes más holísticos están motivados, en parte, por las investigaciones científicas que hacen hincapié en la interrelación entre cognición, metacognición y aprendizaje socioemocional (por ej., Duraiappah *et al.*, 2021, ofrecen un panorama abarcador), pero también por el reconocimiento de que el desarrollo infantil es inherentemente multidimensional, además de ser particular a cada niño y estar determinado por el contexto.

Es cada vez mayor el número de países que, reconociendo que el desarrollo infantil es esencialmente multidimensional, adoptan un enfoque más holístico respecto de las políticas educativas y los diseños curriculares (Cantor *et al.*, 2021; Porticus y ACER et al., 2020; Slade y Griffith, 2013). Por ejemplo, países como Brasil, India, Kenia, Uganda, Tanzania y Perú han desarrollado planes curriculares basados en competencias. Dichos planes a menudo apuntan a incorporar habilidades socioemocionales y habilidades para la vida, como la preparación para ingresar al mundo laboral, la ciudadanía y la educación del carácter. Si bien las definiciones y los métodos específicos utilizados para implementar esas habilidades varían según las edades y geografías, los abordajes comparten el propósito general de desarrollar sistemas educativos que se centren en un conjunto amplio de habilidades y competencias, entre ellas, el aprendizaje académico (Porticus, The Jacobs Foundation y The Lego Foundation, 2023). Y en este proceso, los sistemas educativos también están repensando sus sistemas de medición.

¿Qué significa un abordaje holístico del desarrollo de las habilidades fundamentales para la medición de los resultados de los estudiantes, incluidos los de edades tempranas? ¿Qué otros indicadores deben incluirse y para qué fines puede usarse la información? En este artículo, analizamos estas cuestiones sobre la base de distintos casos y las experiencias de diez organizaciones que trabajan en Brasil, India, Kenia, Perú, España, Uganda y los Estados Unidos. Las organizaciones son City Connects, Educate!, Fundación Exit, Instituto Aliança, Life Skills Collaborative, Opportunity International, Sattva Consulting, Turnaround for Children, UNESCO Perú y Zizi Afrique. Cada una de ellas es parte del proyecto colaborativo Global Learning Community (GLC)¹, que está dedicado al desarrollo integral de la niñez (DINA) y que reúne a 80 organizaciones educativas de todo el mundo con diversos enfoques holísticos. Cuando se abordan los aprendizajes fundamentales sobre la base del

DINA, se pone atención en el desarrollo social, emocional, físico, mental y cognitivo de los estudiantes (Slade y Griffith, 2013). El DINA valora y promueve todas las dimensiones del desarrollo humano desde la primera infancia hasta la juventud, incluida la interrelación con el aprendizaje físico, social, emocional, cognitivo, espiritual y de valores. El DINA destaca la importancia de las relaciones y del apoyo contextual y se basa en la premisa de que [cada niño/joven tiene distintas necesidades](#).

Las experiencias de estas diez organizaciones ponen de manifiesto que los sistemas de medición que tengan en cuenta el DINA aplicado a los aprendizajes fundamentales no solo requieren información oportuna sobre un amplio conjunto de dimensiones de desarrollo humano en la infancia, sino también –y esto es importante– una evaluación continua del contexto, tales como las dimensiones específicas del contexto social y comunitario, además del entorno familiar del estudiante, a fin de comprender mejor las necesidades del niño y ofrecer feedback a docentes, estudiantes, escuelas y familias. Ello exige flexibilidad en el diseño del instrumento, una selección de indicadores y mayor integración de herramientas de medición en el funcionamiento cotidiano de los sistemas escolares.

Medición del DINA en la práctica

Las evaluaciones del DINA son multidimensionales y dependen del contexto

Los abordajes del DINA subrayan que los aprendizajes fundamentales implican más que la lectoescritura y la matemática, y adoptan un conjunto más amplio de habilidades y competencias, además de objetivos académicos orientados especialmente. La mayoría de los programas que llevan adelante las diez organizaciones mencionadas, y otras instituciones del proyecto colaborativo GLC, incorporan habilidades sociales y emocionales, en especial, aquellos programas que hacen hincapié en áreas como la identidad, las relaciones sociales y la preparación para el futuro. La importancia del contexto en los abordajes DINA también significa que no existe un consenso universal sobre una lista de habilidades y competencias esenciales, lo que tiene como resultado que todos los abordajes DINA se centren en diversas áreas del desarrollo infantil. Dichos encuadres buscan prestar especial atención a los factores que dependen del contexto y alinear así los programas con las necesidades particulares de los estudiantes y sus etapas de desarrollo, dentro de los distintos contextos geográficos, culturales y socioeconómicos.

Como resultado, las organizaciones que brindan apoyo a sistemas educativos con un enfoque DINA elaboran instrumentos de evaluación del desarrollo de niños y jóvenes que son multidimensionales y dependen del contexto. Por ejemplo, sobre la base de CASEL y otros marcos de medición, el

[programa educativo Horizontes](#) de la UNESCO ha desarrollado una nueva herramienta de investigación para su programa en las zonas rurales del Perú que incluye la evaluación de la conciencia social, el trabajo en equipo y la autoafirmación de los estudiantes. Zizi Afrique desarrolló [ALiVE Tool](#), herramienta que evalúa tres competencias (resolución de problemas, colaboración y autoconciencia) y un valor (el respeto), que se determinaron mediante un exhaustivo proceso de consultas con las familias, las comunidades locales y otros actores de Kenia, Tanzania y Uganda.

Por otra parte, la edad también es un factor clave que debe considerarse cuando se seleccionan y evalúan habilidades y competencias. A medida que los individuos atraviesan las distintas etapas de la vida, sus necesidades, experiencias y habilidades evolucionan, [y también lo hacen precisamente las habilidades y competencias que se requieren para alcanzar logros](#). Existe acuerdo en que las habilidades como la autorregulación de las emociones, la autoconciencia y la resiliencia son esenciales para el aprendizaje efectivo. Una vez que se han conseguido esas habilidades fundamentales, [es posible desarrollar habilidades “de un orden más alto” que estén alineadas con los objetivos del programa](#). El [programa InteliGENTES](#), del Instituto Aliança, de Brasil, por ejemplo, se centra al principio en las habilidades de autoconocimiento y, en el segundo año y en años posteriores del programa, el foco está puesto en las habilidades sociales y en la capacidad de ponerse en el lugar del otro, siempre según la edad.

Las evaluaciones DINA, por lo general, son formativas

Varias organizaciones han subrayado la importancia de la reflexión por parte de los estudiantes mismos y de los docentes y otros actores educativos por igual, como parte integral de la promoción de las competencias socioemocionales y de los sistemas de evaluación formativa que sustentan esa reflexión.

Por ejemplo, el programa con base en las escuelas implementado por [Educate!](#) en Uganda proporciona a los estudiantes un cuadernillo de evaluación que incluye diversas tareas y actividades diseñadas específicamente para tratar la cuestión del desempleo entre los jóvenes. Se espera que los estudiantes, entre otras cosas, ejerzan el liderazgo y convoquen al público a sumarse a una causa concreta. Luego de ello, los estudiantes documentan sus experiencias y elaboran una declaración en la que detallan sus iniciativas de campaña. Después, esas experiencias son evaluadas aplicando un enfoque formativo. Sin embargo, el empleo de evaluaciones formativas como herramientas para la autorreflexión presenta un desafío integral para los sistemas de educación que dependen mucho de las evaluaciones sumativas. [Turnaround for Children](#), que trabaja en los Estados Unidos, aborda esa cuestión extendiendo a las escuelas la “titularidad” de sus

herramientas de medición y datos relacionados, brindando apoyo a las escuelas para el análisis del progreso de los estudiantes y evitando la competencia entre individuos y otras escuelas. A fin de mantener el foco puesto en mejorar los resultados académicos e impulsar el bienestar a nivel individual, se alienta a las escuelas a que evalúen el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo en vez de hacer comparaciones entre los estudiantes.

Las evaluaciones DINA con frecuencia captan múltiples dimensiones del contexto del estudiante

Los modelos para la enseñanza de los aprendizajes fundamentales con foco en el DINA proponen centrarse en el estudiante y prestar especial atención al contexto de niños y adolescentes, concretamente, la escuela, la comunidad y el hogar. Para ello, las organizaciones con un enfoque DINA a menudo desarrollan instrumentos diseñados para medir y evaluar el contexto. Por ejemplo, algunas evaluaciones se proponen impulsar entornos escolares favorables haciendo foco en docentes y directivos y centrándose en evaluar aspectos como la cultura escolar, la gestión, la enseñanza y las prácticas docentes. Dichas evaluaciones incluyen la guía para el programa de EduQuality llamado [Pathways to Excellence](#) (Caminos hacia la excelencia), de Opportunity International, que se emplea, entre otros países, en Kenia y Uganda. La guía está orientada a mejorar 18 áreas de la calidad escolar a fin de crear entornos propicios para el aprendizaje. Entre esas áreas se incluyen la cultura escolar, la gestión de la escuela y la didáctica, y se ofrecen además instrumentos de evaluación.

Las evaluaciones suelen apuntar también a brindar apoyo a las escuelas en el análisis y abordaje de “factores externos” relacionados con el bienestar y comportamiento de los estudiantes, incluidas conductas no deseadas, como baja asistencia y altas tasas de deserción escolar. Por ejemplo, en el [programa City Connects](#) (La ciudad se conecta), de los Estados Unidos, puede observarse un modelo centrado en los niños, niñas y adolescentes vinculado con el reconocimiento de sus necesidades, que destaca la importancia de ofrecer servicios basados en la comunidad. Mediante una evaluación integral que incluye aspectos académicos, socioemocionales, conductuales y de salud, y familiares, el programa identifica y aborda las circunstancias particulares de cada estudiante y permite el suministro de servicios que respalden su bienestar y desarrollo educativo. Por ejemplo, se incluyen programas extraescolares que brindan comidas para los chicos cuyos padres trabajan hasta tarde y que organizan consultas médicas para satisfacer necesidades específicas, como anteojos recetados. Con ese modelo personalizado, y reconociendo la importancia de dichos servicios, el programa City Connects busca establecer una base sólida para el logro académico y el bienestar de niños, niñas y adolescentes.

Las metodologías de evaluación centrada en el DINA y la selección de los indicadores dependen del contexto y el propósito

Las organizaciones emplean herramientas de medición ya existentes que toman de marcos globales, como el del [modelo de los cinco grandes rasgos de la personalidad](#) o el [marco CASEL](#), para luego adaptarlos a sus contextos, o desarrollan instrumentos nuevos diseñados para sus respectivos programas. Algunos utilizan evaluaciones basadas en el contexto y en el desempeño, que pueden demandar tiempo y requerir evaluadores capacitados, pero que ofrecen oportunidades de observar las habilidades y competencias en contexto. Las evaluaciones que utilizan escalas de Likert se encuentran entre las herramientas más comunes para medir los resultados de los estudiantes. Son eficientes en términos del tiempo requerido y también resultan familiares, dado que se usan habitualmente en pruebas y exámenes. Una desventaja de este método es que depende de la fluidez de lectura, algo que sesga la evaluación, en especial, de los estudiantes más jóvenes (Murano et al., 2021).

Las diferencias geográficas y culturales también afectan el modo en que se definen y miden las habilidades y competencias. Tal como lo manifiesta el colectivo [Life Skills Collaborative](#), de la India, caminar más de dos horas por día para ir y volver de la escuela puede verse en el Norte global como una increíble demostración de “tenacidad”, pero en muchas partes del Sur global es algo habitual. Entonces, recurrir a las definiciones y herramientas de evaluación estandarizadas que no tengan en cuenta las diferencias geográficas puede tener como resultado una interpretación errónea y una aplicación ineficaz. Es más, dado que la mayoría de los recursos de evaluación disponibles están desarrollados en el Norte global, diversas organizaciones señalan que eso limita su pertinencia y aplicabilidad en el Sur global. Por lo tanto, resulta clave adaptar las definiciones y herramientas de evaluación preexistentes a los marcos contextuales o desarrollar nuevos instrumentos que sean adecuados.

Conclusión

Muchos países de todo el mundo, entre ellos, Brasil, India, Kenia, Perú, Tanzania y Uganda, están adoptando modelos más holísticos para el desarrollo integral de la niñez y la adolescencia (DINA). Los análisis presentados por diez organizaciones de siete países, cada una con un abordaje DINA, revelan cómo desarrollan sistemas de evaluación complementarios diseñados para captar las múltiples dimensiones del desarrollo infantil y juvenil y para comprender las diversas necesidades y recursos que tienen los estudiantes y que dependen del contexto.

De dichos análisis, surgen cuatro observaciones principales acerca de las evaluaciones del desarrollo de los estudiantes

con foco en el DINA: (1) son multidimensionales y dependen del contexto; (2) con frecuencia son formativas; (3) suelen captar múltiples dimensiones del contexto de los estudiantes; y (4) las metodologías de evaluación y la selección de indicadores varían según el contexto y el propósito. Asimismo, los análisis antes mencionados destacan que, para apoyar verdaderamente el avance de los niños y adolescentes, las evaluaciones holísticas no solo deben enmarcarse adecuadamente en los contextos locales, sino que también deben estar integradas al sistema de educación y no ser un componente adicional de algún otro enfoque prevalente. Los análisis también indicaron que las adaptaciones contextuales llevan inevitablemente a una heterogeneidad considerable respecto de qué habilidades y qué escuela, comunidad y dimensiones familiares se miden, cómo se miden y con qué objetivos.

Si bien esa heterogeneidad puede dificultar la extensión y hacer que la aplicación a nuevos contextos y países sea más compleja, la experiencia de trabajo de Life Skills Collaborative en diversas organizaciones de la India con foco en DINA señala que es posible alinear las distintas definiciones, los enfoques de medición y la determinación de habilidades para el DINA. Esa experiencia ha suscitado el interés y la atención de actores clave de varios sistemas educativos de la India y ha servido de apoyo para la incorporación de componentes holísticos en la Política Educativa Nacional (NEP-2020). Cómo se traslada ello al aula en tantos contextos diversos es una cuestión que se trata en la versión en inglés de este NSI 09.²

En términos más generales, mientras la evaluación del progreso hacia la adquisición de habilidades académicas como la lectoescritura y la matemática sigue siendo el principal foco de la mayoría de los países, las prácticas de evaluación y medición con la perspectiva del DINA que documentamos en este artículo ilustran el impulso cada vez mayor en pos del desarrollo de un conjunto sólido de indicadores de DINA. Ese avance es importante para informar los abordajes holísticos de la planificación y la política educativa adoptados por muchos países. Además, permitirá profundizar nuestra comprensión de la interrelación de las habilidades fundamentales, tanto académicas como no académicas.

Referencias

- Cantor, P., Lerner, R., Pittman, K., Chase, P. y Gomperts, N. (2021). Whole-child development, learning, and Thriving: A dynamic systems approach. *Elements in Child Development*. <https://doi.org/10.1017/9781108954600>
- Duraiappah, A., van Atteveldt, N., Asah, S., Borst, G., Bugden, S., Buil, J. M., Ergas, O., Fraser, S., Mercier, J., Restrepo Mesa, J. F., Mizala, A., Mochizuki, Y., Okano, K., Piech, C., Pugh, K., Ramaswamy, R., Chatterjee Singh, N. y Vickers, E. (2021). The international science and evidence-based education assessment. *NPJ Science of Learning*, 6(1), 7. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00085-9>
- Heller Crespo, R., van der Harst, M. y Wansink, B. (2023). *Integrating whole child development into teacher and school leader training: Perspectives from across the world*.
- Murano, D., Lipnevich, A. A., Walton, K. E., Burrus, J., Way, J. D. y Anguiano-Carrasco, C. (2021). Measuring social and emotional skills in elementary students: Development of self-report Likert, situational judgment test, and forced choice items. *Personality and Individual Differences*, 169, 110012. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110012>
- Porticus y ACER, Tarricone, P., Nietschke, Y. y Hillman, K. (2020). Measuring what matters: Insights on the value of whole child development. *Monitoring Learning*. https://research.acer.edu.au/monitoring_learning/46
- Porticus, The Jacobs Foundation y The Lego Foundation. (2023). *Challenging the false dichotomy: An evidence synthesis*. <https://prd-control-multisite.maneraconsult.com/media/ghihemfu/challenging-the-false-dichotomy-an-evidence-synthesis.pdf>
- Slade, S. y Griffith, D. (2013). A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy*, 21-35.

Notas

1. GLC cuenta con el apoyo de la organización filantrópica Porticus y está impulsado y organizado por la Universidad de Utrecht. Las conclusiones de este artículo se basan en los análisis de los autores y autoras, que representan a las distintas instituciones convocadas por dicha universidad.
2. Ver los artículos de Deka y Shukla, y Pattanayak y Sarma en la edición en inglés de NSI 09.

Parte 3

Abordajes no convencionales

Ofrece ejemplos de prácticas relacionadas con los aprendizajes fundamentales que formalmente no son parte de los sistemas educativos nacionales, pero que los complementan o que son autónomas.

Alfabetización crítica en derechos como parte de los aprendizajes fundamentales: Lo aprendido de comunidades indígenas migrantes

 **Jennifer Allsopp**, Becaria del Programa Birmingham, Universidad de Birmingham, Reino Unido

 j.c.allsopp@bham.ac.uk

 **Elaine Chase**, Profesora de Educación y Bienestar, University College London, Reino Unido

 e.chase@ucl.ac.uk

 **Tejendra Pherali**, Profesor of Educación, Conflicto y Paz, University College London, Reino Unido

 t.pherali@ucl.ac.uk

Resumen

En este artículo, se señala la importancia que tiene la alfabetización crítica en derechos para las comunidades migrantes, a partir de tres ejemplos de Guatemala y México. Los actores de la sociedad civil incorporan los aprendizajes fundamentales para empoderar a comunidades indígenas migrantes a través del derecho a la libre circulación y el acceso. Se propone aquí que la alfabetización crítica en derechos es un aspecto vital de los aprendizajes fundamentales y se expone que la confianza y la empatía resultan parte integral para su materialización en estas comunidades.

Palabras clave

Capacidades
Centroamérica
Alfabetización crítica en derechos
Comunidades indígenas
Migración

Existen millones de personas que están desplazándose y que desconocen cuáles son sus derechos humanos durante esos viajes migratorios. Los marcos internacionales relativos a los derechos no están alineados con las realidades de la vida de dichas personas, en especial, cuando los cambios en los regímenes de frontera amenazan sus derechos fundamentales, incluido el derecho a recibir asilo y otros tipos de protección. Resulta esencial construir saberes fundamentales mediante procesos de diálogo basados en la comunidad¹ y mediante la confianza y la empatía. Debido a la falta de rutas seguras y legalizadas, las personas indígenas suelen verse obligadas a migrar usando canales irregulares. En este artículo, consideramos la importancia primordial que tiene la alfabetización crítica en derechos para niños, adolescentes y adultos indígenas que deben desplazarse. Proporcionamos ejemplos que muestran que las comunidades indígenas migrantes de Centroamérica son pioneras en la promoción de la alfabetización crítica en derechos y señalamos que la comunidad internacional en general podría aprender de esas iniciativas.

Nos valemos aquí de tres ejemplos del trabajo de actores de la sociedad civil con comunidades indígenas migrantes a través de los aprendizajes fundamentales en Guatemala y México para ilustrar el foco que la alfabetización crítica en derechos pone en los valores de la confianza y la empatía. Mostramos la construcción conjunta de concepciones relacionadas con los derechos humanos mediante un proceso dialógico (Freire, 1970).² También nos basamos en la “alfabetización cosmopolita crítica” (Vellino, 2004),

un enfoque que se emplea para reconocer y cuestionar la distribución dispar del poder global respecto de cómo se conciben los derechos. Consideramos de qué forma las personas que se desplazan responden a los ataques a sus derechos mediante redes solidarias en las que comparten saberes fundamentales para sobrevivir en circunstancias que a menudo son violentas e inestables.

UNICEF y el Compromiso para la Acción sobre el Aprendizaje Básico (2022), liderado por el Banco Mundial, definen los aprendizajes fundamentales como “las competencias básicas de lectoescritura y aritmética y las habilidades transferibles, como las socioemocionales”. La alfabetización crítica en derechos apunta a habilitar a las personas que se desplazan a comprender mejor los procesos mediante los cuales pueden materializar sus derechos y defender su propio interés y el de sus comunidades. Implica un proceso de aprendizaje colaborativo por el cual los individuos y sus redes ampliadas llegan a una mejor comprensión, análisis y cuestionamiento de las estructuras opresivas de poder y las injusticias que sustentan los sistemas políticos y jurídicos, interactuando de forma crítica con los factores sociales, políticos, históricos y económicos más amplios que les impiden el acceso a sus derechos y el ejercicio de ellos (Abu Moghli, 2020; Keet, 2015; Vissandjée et al., 2017). Dicho abordaje puede permitir a las comunidades migrantes participar en una acción colectiva para reclamar sus derechos y promover una mayor igualdad y justicia social.

Es necesario renovar la conciencia crítica en las poblaciones desplazadas a través de las distintas generaciones, en el tiempo y en el espacio, y en diferentes etapas del ciclo migratorio. Las diversas formas de abordar la alfabetización crítica en derechos incluyen el conocimiento y la acción que trascienden a cada persona: pueden compartirse a través de las fronteras y comunidades a fin de brindar una base “flexible” para el aprendizaje que responda a las experiencias de vida de las personas y a sus necesidades diarias.

Para los derechos, la alfabetización crítica en derechos es una competencia fundamental sobre la cual pueden construirse otros saberes. Para la pedagogía, la alfabetización crítica en derechos puede ser transformadora, dado que permite desarrollar competencias básicas para el estudiante y generar y compartir saberes dentro de las comunidades a fin de alcanzar capacidades colectivas para [reclamar derechos](#). La alfabetización crítica y la pedagogía crítica, siguiendo a Freire (1970), y la alfabetización ecológica, sobre la base de Orr (1992) y otros educadores –tal como se analiza en esta edición especial– describen pedagogías para la acción social.

Las concepciones y prácticas de la alfabetización crítica en derechos, considerada esencial dentro de las comunidades indígenas migrantes, permiten una expansión de los

aprendizajes fundamentales en contenidos, objetivos y alcance. Los breves casos de estudio que presentamos ilustran la centralidad de nutrir las habilidades emocionales y relacionales, incluida la confianza y la empatía, habilidades que, en nuestra opinión, son capacidades fundamentales junto con la lectura y la aritmética. La capacidad para interpretar el mundo, y no solo la palabra, es un requisito para que todas las acciones permitan luchar eficazmente por los derechos. Martha Nussbaum, (2002) y Amartya Sen (2003) consideran que las capacidades son las libertades reales que las personas tienen para ser y hacer lo que más valoran.³ Los casos de estudio que presentamos a continuación muestran cómo se integra la alfabetización crítica en derechos en los aprendizajes fundamentales indígenas como un abordaje de la “ampliación de las capacidades” que Nussbaum y Sen reivindicaban, esto es, expandir las libertades que las personas tienen de ejercer sus derechos.

La Escuela Ciudadana de Derechos Humanos de Guatemala

La Red de Defensoras y Defensores Comunitarios por el Derecho a la Salud ([REDC SALUD](#)) es una organización indígena de base, con más de 180 miembros en 35 municipios rurales de Guatemala. Junto con el Centro de Estudios para la Equidad y la Gobernanza de los Sistemas de Salud ([CEGSS](#)), REDC SALUD codiseña e implementa la Escuela Ciudadana de Derechos Humanos. La escuela integra el enfoque de la *educação popular* de Freire⁴ en busca de una educación participativa y empoderadora y sigue la práctica de “predicar con el ejemplo”, con base en el saber indígena, según la cual el docente debe practicar el conocimiento y las habilidades que transmite. En la escuela se utilizan métodos de narración para desarrollar en conjunto contenidos vinculados a la alfabetización en derechos, que luego se comparten por medio de archivos de audio para teléfonos móviles. Recientemente, la escuela utilizó los saberes adquiridos a partir de dichos procesos para crear videos animados e infografías destinadas a las comunidades para informar acerca del derecho que tienen a la inscripción de los nacimientos y a la no discriminación, además del derecho a no ser desalojado por la fuerza de sus tierras. El supuesto habitual de que todos los guatemaltecos hablan español limita el acceso a intérpretes y recursos en su lengua materna. Por lo tanto, toda la información, tanto en formato físico como digital, fue traducida a las siete lenguas indígenas que se hablan en los territorios en cuestión.

La Escuela Ciudadana de Derechos Humanos empodera a las comunidades vulnerables para que aboguen por la protección, la educación y el bienestar de sus comunidades a fin de abordar algunas de las causas principales del desplazamiento. En vista de la digitalización y facilidad de acceso a contenidos por medio de los celulares, los recursos también están disponibles para las personas que se desplazan, incluidas

aquellas que son desplazados internos, migrantes de zonas rurales a la ciudad y migrantes deportados o repatriados. La alfabetización crítica en derechos se integra en el plan de educación fundamental como capacidad y también como competencia, y puede medirse a través del monitoreo de los resultados de aprendizaje.

El IMUMI y las familias transnacionales de México

Para que la alfabetización crítica en derechos sea considerada fundamental, debe haber un amplio acuerdo y aceptación en cuanto a que dicha alfabetización es importante para todos: ciudadanos y no ciudadanos. Debe ser resultado del contrato social más que del sistema educativo y debe defenderse en el espacio público. También debe enseñarse de un modo estructurado por medio de la educación formal y ofrecerse como parte de la educación popular a las comunidades, incluidas las de trabajadores y migrantes. El Instituto para las Mujeres en la Migración (**IMUMI**), organización de la sociedad civil, trabaja en México para establecer la alfabetización crítica en derechos como una capacidad y competencia en distintos sectores de la sociedad. El principal reconocimiento aquí es que existen causas compartidas con la migración y otras luchas por los derechos humanos, incluida la lucha por la igualdad de género y el trabajo con víctimas de la delincuencia o la violencia, con el foco puesto en la solidaridad, la empatía y la confianza. Despenalizar las narrativas migrantes es una parte importante de la tarea.

El IMUMI lleva adelante un trabajo de investigación y documentación de casos relacionados con los impactos de las políticas y prácticas inmigratorias restrictivas de los Estados Unidos en las familias transnacionales, y empodera a las familias para atenuar las dificultades que enfrentan cuando algunos de sus miembros son deportados o enviados de regreso a México. El contrato social es transicional por naturaleza y surge de una perspectiva ascendente, sobre la base de las experiencias de vida de las personas migrantes, y también sobre las obligaciones locales, nacionales e internacionales de México en materia de derechos. La tarea del IMUMI abarca la capacitación de organizaciones gubernamentales, académicas y de la sociedad civil sobre las necesidades de las familias transnacionales; también implica ayudar a las familias a reunirse y (re)integrarse a la sociedad mexicana. Una parte del trabajo actual es responder a la situación de los niños nacidos en los países de destino o tránsito cuyos padres son migrantes. Las brechas de protección incluyen el registro de nacimiento, la vacunación y la atención médica, así como el acceso a los documentos legales. El IMUMI también desarrolla tareas en albergues para responder a las necesidades de mujeres embarazadas y madres jóvenes.

En este momento, están construyendo centros educativos “emergentes” para migrantes en tránsito, incluidos aquellos

confinados en albergues o centros cerrados de detención, a fin de responder al aislamiento de niños, niñas y jóvenes, quienes enfrentan dificultades específicas para acceder al conocimiento sobre sus derechos y para ejercerlos. Dado que los niños, niñas y adolescentes con frecuencia no tienen acceso a la escolarización formal, estas intervenciones en alfabetización crítica en derechos suelen incorporar contenidos curriculares más amplios que integran la alfabetización fundamental y las habilidades numéricas con la concientización y la reflexión crítica sobre los derechos. Si bien tienen un alcance informal, las escuelas emergentes a menudo toman, temporariamente, el lugar de la educación formal y están mejor posicionadas y más capacitadas para responder a las necesidades de los niños migrantes. Ello es particularmente cierto si se consideran las dificultades para acceder a las escuelas locales, las limitaciones para trasladarse y la atención insuficiente de las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas. El éxito de la alfabetización crítica en derechos se sustenta en el acceso a la tecnología, que permite a los niños y jóvenes estar conectados y “resolver problemas” con sus comunidades y familias. Además, posibilita que distintos grupos de la sociedad civil “acompañen” (Glockner et al., 2022) y hagan un trabajo significativo con las personas a lo largo del tiempo y el espacio. El IMUMI está trabajando para proporcionar tecnología a las comunidades migrantes, incluidos teléfonos móviles y acceso a internet, con el fin de empoderar a las familias transnacionales para que luchan colectivamente por sus derechos.

La Escuela de la Felicidad TV

Si bien la lengua digital elegida por muchos migrantes indígenas de Guatemala y México es el español, el proyecto Ki'kotemal TV, que forma parte de Mayan Conservancy, se propone aprovechar el potencial que ofrecen las nuevas tecnologías para promover el aprendizaje y el intercambio de idiomas en la diáspora. Ello incluye, por ejemplo, la transmisión de saberes y prácticas culturales relativas a la alimentación. Q'uj Ch'au pa K'iche es el proyecto inicial que abarca los 22 idiomas mayas que se hablan en Guatemala. Desde 2014, trabajan en **Ki'kotemal Tijobal**, o Escuela de la Felicidad, en lengua maya ki'che. El proyecto Ki'kotemal Tijobal busca llegar a los chicos que se han visto obligados a abandonar sus comunidades y que no tuvieron la oportunidad de aprender su idioma ancestral. Los programas hacen hincapié en las prácticas y los valores ancestrales y ofrecen a los niños, niñas, jóvenes y ancianos indígenas los recursos necesarios para promover sus tradiciones y cultura de formas transformadoras. También utiliza plataformas de redes sociales como Twitter, Facebook, YouTube, Instagram y Soundcloud. Desde Ki'kotemal Tijobal nos dicen:

En la Escuela Ki'kotemal estamos creando espacios donde los alumnos pueden hacer preguntas, recuperar

el pasado y encontrarse con generaciones anteriores. Ha sido una alegría escuchar a algunos jóvenes declarar públicamente: “Entiendo mejor lo que significa ser maya” y “ahora puedo decir con orgullo quién soy, de dónde vengo y decidir a dónde ir”.

La alfabetización y la educación en la lengua materna no son solo un derecho: desde una perspectiva pedagógica, mucho del aprendizaje posterior depende del conocimiento fundamental en la lengua materna, que incluye un vocabulario amplio, el folklore, la fluidez y la comodidad en el habla. En los movimientos indígenas, para los cuales el idioma, la tierra y la cultura son a menudo elementos clave de la lucha política, las habilidades fundamentales, que incorporan el orgullo por la propia lengua y cultura y el amor por la tierra, son coincidentes con la identidad política.

Los programas de Ki'kotemal TV se basan en las experiencias de vida de las personas, especialmente en relación con la pobreza, la violencia y la migración, y promueven la conciencia reflexiva sobre las raíces sociopolíticas de esas condiciones. Estos aprendizajes fundamentales empoderan a las comunidades para crear herramientas mediáticas colectivas que les permitan promover sus derechos y fomentar un sentido de orgullo y autoconfianza en relación con sus identidades como seres humanos.

Conclusión

Los tres casos de estudio presentados aquí son un ejemplo de cómo se está integrando la alfabetización crítica en derechos en los aprendizajes fundamentales. La alfabetización fundamental significa distintas cosas según los diversos contextos. Para las personas indígenas que deben desplazarse, dicha alfabetización representa una capacidad y una competencia clave para alcanzar derechos que los ayuden a garantizar resultados justos para ellas y sus comunidades. El acceso a los recursos digitales e intelectuales es determinante para la concreción de la alfabetización crítica en derechos en comunidades indígenas migrantes y, sin embargo, suele verse gravemente restringido para quienes se encuentran en campos de refugiados, centros de detención y refugios. La alfabetización crítica en derechos se centra en las prácticas de interconexión y solidaridad de las comunidades que históricamente están sometidas a violaciones de los derechos humanos y a la marginalización –ya sea en sus lugares de origen, en tránsito o en el lugar de destino–, a fin de brindar un medio para seguir conectados e integrados a sus culturas de origen generando comunidad y afirmando sus subjetividades indígenas. Tal como señalan Potyguara y Montechiare en esta misma edición de NSI, valorar lo que las comunidades indígenas consideran conocimientos importantes implica compartir el legado cultural y aprender las lenguas indígenas.

La alfabetización crítica en derechos comprende las pedagogías basadas en las personas, pedagogías que son móviles y dinámicas, en línea con la fluidez de la vida de las personas indígenas, y también las pedagogías del territorio, para las cuales los territorios tribales, el lugar y la identidad de la “tierra” resultan cruciales para la lucha. La alfabetización crítica en derechos se centra en pedagogías críticas participativas que se definen de abajo hacia arriba. Apunta a comprender y responder a las violaciones de los derechos de los pueblos indígenas, que normalmente están minorizados e ilegalizados y son discriminados a causa de la raza, la clase social y la identidad migrante.

El compromiso de construir solidaridad, en especial, en las poblaciones que reciben a los migrantes, presenta un desafío central y creciente para la alfabetización crítica en derechos, sobre todo si se considera el número cada vez mayor de personas que se desplazan como consecuencia del cambio climático y los conflictos. Ello requiere repensar constantemente las ideas dominantes acerca de la educación y los aprendizajes fundamentales y también considerar las realidades económicas, políticas y sociales que dan forma a esas ideas dominantes.

Los autores desean señalar que para la elaboración del presente artículo han recurrido a las ideas y apreciaciones de los participantes del simposio virtual “Critical Rights Literacy for Displaced Indigenous Populations: Urgent Priorities and New Frontiers in Guatemala and Mexico” (Alfabetización crítica en derechos para poblaciones indígenas desplazadas: Prioridades urgentes y nuevas fronteras en Guatemala y México), llevado a cabo el 16 de noviembre de 2021.

Referencias

Abu Moghli, M. (2020). Re-conceptualising human rights education: From the global to the occupied. *International Journal of Human Rights Education*, 4(1). <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol4/iss1/5>

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.

Glockner, V., Flores, W., Chase, E., Allsopp, J., Warwick, I., Zion, D., Blitz, B., Muniz-Trejo, R., Van Tuyl, P. y Cheng, T. (2022). The theoretical and practical potential of ‘acompañamiento’ for research with people marginalised through immigration controls. En Benhadjoudja, L. et al., (Eds.). *Being Migrant, Racialized or Indigenous in Times of “Crisis”*. University of Ottawa Press.

Keet, A. (2015). It is time: Critical human rights education in an age of counter-hegemonic distrust. *Education as Change*, 19(3), 46-64.

Nussbaum, M. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review*, 4(2), 123-135.

Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and transition to a postmodern world*. State University of New York Press.

Sen, A. y Fukuda-Parr, S. (Ed.). (2003). Development as capability expansion. En *Readings in Human Development*. Oxford University Press.

UNICEF. (2022). *Commitment to action on foundational learning*. <https://www.unicef.org/learning-crisis/commitment-action-foundational-learning#:~:text=>

Vellino, B. C. (2004). Everything I know about human rights I learned from literature: Human rights literacy in the Canadian literature classroom. En C. Sugars (Ed.), *Homework: Postcolonialism, pedagogy, and Canadian literature*. Ottawa University Press.

Vissandjée, B., Short, W. y Bates, K. (2017). Health and legal literacy for migrants: Twinned strands woven in the cloth of social justice and the human right to health care. *BMC International Health and Human Rights*, 17(10), 1-12. <https://bmcinthealthhumrights.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12914-017-0117-3>

Notas

1. Además de utilizarse ampliamente en la pedagogía y, en particular, en el área de derechos críticos (ver García-Carrión et al. [2020], Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Educational Psychology*, 11, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00140/full#main-content>), los procesos dialógicos también se emplean cada vez más para trabajar con personas en situaciones de crisis. Ver <https://www.dialogicpractice.net/dialogic-practice/about-dialogic-practice/>.
2. Para acceder a un análisis interesante sobre la pedagogía dialógica de Freire, ver Yi-Huang Shi (2018), Rethinking Paulo Freire's Dialogic pedagogy and its implications for teaching, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179672.pdf>.
3. Ver nota 2 sobre Sen y Nussbaum en el artículo de Cin et al. titulado “Perdidos en PISA: Los límites de los indicadores de género y pobreza”, en esta misma edición especial.
4. El término educação popular de Paulo Freire debe entenderse como popular y no populista, en el sentido que es una educación “arraigada en los intereses y luchas reales de la gente común, es abiertamente política y crítica del statu quo, y está comprometida con el cambio político y social transformador”. Para una descripción más detallada del movimiento hoy en día, ver <http://www.rizoma-freireano.org/articles-1414/the-international-popular-education-network>.

Aprender a estar completos de nuevo: Enfoques holísticos de los aprendizajes fundamentales

 **Jwalin Patel**, Presidente, Together in Development & Education Foundation, India

 jwalin10@gmail.com

 **Maya Shakti Berggreen-Clausen**, The Learning Community, Sri Aurobindo International Institute of Educational Research, India

 maya@auroville.org.in

Resumen

En este ensayo, se analiza, con una mirada crítica y en el marco de la educación contemporánea, la enseñanza de los aprendizajes fundamentales y su foco limitado puesto en la lectoescritura y la aritmética, y se propone, en cambio, una educación holística. Luego, se presentan varios ejemplos de la India, en los que se adoptan enfoques holísticos de los aprendizajes fundamentales que emplean una currícula holística, priorizan la pedagogía centrada en el estudiante, promueven las relaciones empáticas entre docentes y estudiantes y transforman la cultura escolar.

Palabras clave

Educación para la armonía
Aprendizajes fundamentales
Educación holística
Aprendizaje socioemocional
Epistemologías del Sur

Críticas del enfoque limitado en la lectocomprensión y la aritmética

Los sistemas masivos de educación siguen estando centrados predominantemente en la lectocomprensión y la aritmética funcionales. Si bien son componentes esenciales de la educación básica, los abordajes educativos han recibido críticas por limitar su foco a la lectocomprensión y la aritmética a expensas de un desarrollo holístico (Miller *et al.*, 2018; Patel, 2023) y por las prácticas centradas en el docente, con énfasis en la memorización basada en la repetición. En la India, existe desde hace mucho tiempo una crítica del sistema educativo colonial y también del imperante. La educación colonial (y su legado, que aún persiste) se restringía a la formación de técnicos que sirvieran luego a la industria en crecimiento. Tanto el sistema colonial como el establecido han sido señalados por sacrificar abordajes más holísticos (Tagore; Gandhi; Krishnamurti), por la falta de foco en la emancipación y por no alentar a los estudiantes a superar distintas brechas socioculturales (Tagore; Krishnamurti), por su incapacidad para cultivar valores humanísticos (Tagore; Patel, 2023) y por su falta de contextualización. Tagore rechazaba el sistema educativo colonial por considerarlo:

Un simple método de disciplina que se rehúsa a tener en cuenta al individuo. Es una fábrica diseñada especialmente para producir en serie resultados uniformes [...]. Podemos ser poderosos gracias al conocimiento, pero alcanzamos la plenitud gracias a la empatía. La mayor educación no es aquella que nos da solo información, sino la que nos hace vivir en armonía con toda la existencia. Pero nos encontramos con que esta educación de la empatía no solo es sistemáticamente ignorada en las escuelas, sino duramente reprimida (Tagore, 1917, pp. 116–117).

Hoy en día, esas críticas resultan más pertinentes que nunca (Patel, 2023). Algunos documentos de políticas de la India han exigido una educación más holística; entre ellos están el Informe del Comité Sri Prakasa (1959), el Informe del Comité Chavan (1999) y la Política Educativa Nacional (NEP, 2020). Esta última, por ejemplo, reafirma el compromiso de “desarrollar seres humanos buenos, capaces de pensar y actuar racionalmente, con compasión y empatía”. Las políticas antes mencionadas también informan el Marco Curricular Nacional de la India (2005) y las pautas y los programas de formación docente. Algunos pensadores indios han propuesto visiones alternativas que reclaman la transformación total del sistema educativo, incluidas las filosofías sobre las que se basa, y el traslado de esa transformación a la currícula, el aula, las prácticas escolares y la pedagogía. Sin embargo, las prácticas educativas contemporáneas siguen estando obstinadamente centradas en la lectoescritura y la aritmética.

La relevancia permanente de la educación holística

Los enfoques reduccionistas e instrumentalistas de la educación siempre llevan a hacer énfasis en lo mensurable. Contribuyen, a su modo, a las verdaderas crisis globales que enfrentamos hoy: las de la equidad, la justicia, el bienestar, el medio ambiente y los valores (Cremin, próximamente; Mignolo y Walsh, 2018). Eso también se refleja en distintos informes sobre el desarrollo internacional (Consejo de Europa, 2017; OCDE, 2015, 2018; UNESCO, 1996, 2014), que destacan la importancia de la educación para el aprendizaje socioemocional (ASE) y para aprender a vivir juntos. Los informes se basan en investigaciones que demuestran que el ASE influye en una serie de resultados de aprendizaje, incluidos los educativos (por ej., ganancias en el aprendizaje, habilidades cognitivas y de comunicación), y en la conducta y una mayor salud mental, y anticipa el éxito en la escuela y luego de ella (Jones *et al.*, 2015).

Reclamamos una educación holística que vaya más allá de la lectoescritura y la aritmética: una educación que impulse una forma de vivir y ser humanística y que eduque al niño en su totalidad, no meras partes de la persona a través de distintos límites espaciales y temporales (Sri [Aurobindo and The Mother](#); Lin *et al.*, 2019; Miller *et al.*, 2018; Patel, 2023). Una educación holística también alentaría una comprensión profunda de la interconexión del mundo y con el mundo (la comunidad humana, la naturaleza y el universo). Este énfasis en una comprensión crítica de la interconexión del mundo se identifica con la idea que [Freire](#) postula de la educación como “concientización” y con las ideas de [Dewey](#) respecto de una filosofía de la experiencia que se relacione con la educación. Entonces, conceptualizamos la educación holística como una educación que busca el desarrollo total de la personalidad, las capacidades y las relaciones sociales humanas y nuestra interconexión ecosistémica con el mundo natural: una

educación que busque la compasión, la emancipación, el amor y el asombro tanto como los saberes y las competencias.

Cabe destacar que los pensadores indios plantean una educación holística que propicie la renovación interior y el cambio social. Consideran que por medio de la educación de la persona en su totalidad, el niño podría lograr una comprensión y transformación profunda de sí mismo, de los demás y del mundo interconectado en general. Esa educación se basa en la idea de la emancipación de los condicionamientos propios y de las estructuras sociales opresivas ([Krishnamurti](#)). Ello se vincula con [Freire](#) y [Giroux](#) (2010), quienes han reivindicado una educación emancipadora y participativa, es decir, una educación para el cambio social (Bourn, 2022; Sharma, 2018).

Ampliar el alcance de los aprendizajes fundamentales

El alcance limitado de lo que se proclama como aprendizajes fundamentales tiene sus raíces históricas en los regímenes políticos y económicos del Norte global: el colonialismo, el industrialismo y el neoliberalismo. [Brehm](#) (2023) se refiere a ellos como bloques históricos que legitiman estructuras políticas y económicas y modos de pensar. La educación se ha convertido en un medio institucional para formar y moldear el cuerpo político a fin de satisfacer las necesidades de la élite: reproducir una economía capitalista y cada vez más consumista. Ese proceso aleja a las personas de sus estilos de vida tradicionales y, a menudo, más sostenibles, de sus economías locales y de sus conexiones con la naturaleza. [Freire](#) describía esa desconexión como una deshumanización, que obliga a las personas a entrar en una dependencia de la economía centralizada contemporánea, alienándolas de su independencia, cultura y respeto propio.

Las organizaciones de desarrollo internacionales y multilaterales consideran la educación fundamental como sinónimo de lectoescritura y aritmética básicas, ambas fácilmente medibles. Ello contrasta con la visión de calidad de la educación presentada en el ODS 4: la meta 4.7¹ reivindica una educación para el desarrollo sostenible y toda una serie de resultados asociados. Los educadores y académicos indígenas del Sur global, con una perspectiva holística y decolonial, han exigido sistemáticamente una educación en valores y una educación para que las personas alcancen la armonía consigo mismas, con la comunidad más cercana y con el mundo (natural) más amplio (Patel, 2021a, 2023). Además, diversas políticas educativas nacionales ampliaron las metas educativas para incluir el ASE. Para [Gandhi](#), “la alfabetización no es el fin de la educación, ni siquiera el comienzo. Es solo uno de los medios por los que [la persona] puede educarse. La alfabetización en sí misma no es educación”. Sin embargo, si definimos la educación fundamental como las habilidades y competencias que

proveen la base para continuar con la educación y que son cruciales para la funcionalidad en la sociedad moderna, queda claro que el ASE y las habilidades para la vida son competencias fundamentales clave. La curiosidad y el asombro constituyen los cimientos de todo aprendizaje, ya que sostienen el aprendizaje autodirigido y, así, llevan a una educación continua más rica y profunda.

Las organizaciones multilaterales que trabajan en el Sur global con frecuencia señalan que un abordaje bien centrado es más fácil de implementar, de medir y, por lo tanto, de alcanzar. Aun cuando las intervenciones en lectoescritura y aritmética logren con éxito sus objetivos específicos, cuestionamos su valor real, en especial, si se da a expensas de desarrollar otros propósitos de la educación, como el ASE, la ciudadanía, los valores éticos, las habilidades para la vida y la ecoalfabetización (término analizado también en esta edición que describe la armonía y la conexión con el entorno natural). La educación moderna y la implementación de arriba hacia abajo de distintas agendas de desarrollo a menudo privan de derechos a los actores locales. Eso tiene como resultado desafortunado el hecho de que los jóvenes piensen que su lengua materna, su cultura local o sus formas de vida están atrasadas y son primitivas y vergonzosas. Se requieren abordajes de la educación holística que estén más localizados y contextualizados y que se hayan elaborado colaborativamente, para devolver derechos y empoderar a los actores, asegurando que los resultados educativos deriven en formas de vivir y ser más armoniosas, justas y sostenibles.

Hacia una pedagogía que apoye una perspectiva holística de los aprendizajes fundamentales

Las habilidades elementales de lectoescritura y aritmética y una enseñanza de los aprendizajes fundamentales que apunte al desarrollo holístico de los niños no se excluyen mutuamente. En esta sección, ofrecemos ejemplos, tomados de la India, de cómo podrían transponerse al diseño curricular algunos abordajes holísticos de los aprendizajes fundamentales que se centran en el desarrollo de todo el niño, y de cómo podrían incorporarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje y reforzarse a través de la relación docente-estudiante.

En el plano internacional, observamos que hay una creciente incorporación de planes curriculares centrados en el ASE (Programa de Aprendizaje Social, Emocional y Ético; programa Second Step [Segundo Paso] y las 4R) y centrados en la ciudadanía (Reimers et al., 2016). En la India, la educación en valores y el currículo con foco en el ASE incluyen el [Programa de Aprendizaje Social, Emocional y Ético](#) y el [Programa para la Felicidad](#) (y sus diversas adaptaciones), que están inspirados en las enseñanzas del Dalai Lama y del líder espiritual indio AK Nagraj, respectivamente. Este último ha sido implementado en miles de escuelas de Nueva Delhi, y otros gobiernos

estatales lo están adaptando a sus contextos particulares. Hay una demanda creciente de una integración más sustancial de estas ideas para garantizar que estén incorporadas en todos los diseños curriculares y para todos los estudiantes (Patel, 2023). Un ejemplo de ello es la [pedagogía Montessori](#), según la cual, los planes curriculares se diseñan para integrar todos los objetivos holísticos que potencian otras estrategias didácticas, como la narración de historias, el aprendizaje basado en actividades y el aprendizaje centrado en el niño, en los distintos temas y materias (Duckworth, 2006). A su vez, el [proyecto La Gran Historia](#) se propone agregar el valor fundamental de las ciencias sociales y la historia a todo el currículo, integrando una gran cantidad de perspectivas y conectando el pasado, el presente y el futuro. Además, en la India existen [escuelas alternativas](#) en las que se empodera tanto a los docentes como a los estudiantes para poner en cuestión las estructuras curriculares existentes y crear en conjunto otras que estén contextualizadas.

Si bien las reformas curriculares pueden ampliar lo que se enseña, resulta esencial incorporar también abordajes holísticos a las nuevas pedagogías. Los enfoques participativos y centrados en los estudiantes, como los modelos dialógicos, el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje experiencial, la resolución de conflictos, el aprendizaje entre pares y el basado en proyectos, son clave para la educación holística (Noddings, 2003; Patel, 2021b, 2023). Esos abordajes suelen verse en las escuelas Montessori, en la pedagogía crítica de Freire (Giroux, 2010) y en los modelos que siguen el pensamiento de Dewey. Asimismo, en la India, existen dos experimentos a gran escala que se destacan y que se relacionan con el aprendizaje basado en tareas: la [Nai Talim](#) (nueva educación) de [Vinoba Bhave](#) y de Gandhi, según la cual el trabajo y el conocimiento no van separados. Y también está el Rishi Valley Institute for Educational Resources, que promueve métodos de aprendizaje basado en tareas que se están implementando en escuelas estatales en múltiples estados de la India. Los enfoques participativos también van más allá de los procesos del aula para incluir la toma de decisiones y el aprendizaje de toda la escuela. En las [escuelas democráticas y sociocráticas](#), por ejemplo, los estudiantes, las familias y los docentes participan en la toma de decisiones de manera individual y colectiva. Las pedagogías participativas también se extienden más allá de la escuela: los enfoques basados en fenómenos y en experiencias vividas, y que destacan el “aprendizaje encarnado”, logran un aprendizaje multidisciplinario en distintas situaciones del mundo real. El encuentro anual Endangered Crafts Melas, organizado por la Marudam School y Auroville, conecta a los estudiantes con sus tradiciones y su cultural local a través de la inmersión en oficios locales. Las escuelas alternativas de la India suelen estar ubicadas en zonas boscosas, lo que lleva a los estudiantes a formar un vínculo más fuerte con el entorno, si se compara con la

experiencia de visitar reservas nacionales solo en algunas ocasiones (ver también la entrevista a una docente del Forest Kindergarten en la edición en inglés de NSI09). En el sistema educativo finlandés y en diversas escuelas alternativas, el aprendizaje ocurre a través de contextos reales, como en la cafetería o en la naturaleza.

Aunque “qué enseñar” y “cómo enseñar” son preguntas pedagógicas fundamentales, muchos acuerdan en que la educación también se vincula con las relaciones y con el aprender a relacionarse. Si se espera que la educación sea la base para la vida, resulta clave que los aprendizajes fundamentales también incluyan el aprender a ser humanos. Gandhi señalaba que “la enseñanza del corazón solo puede lograrse a través del contacto vivo del maestro”. Los docentes, sus formas de vivir y de ser, y la relación docente-estudiante apuntalan gran parte del aprendizaje. Una relación docente-estudiante en la que no se juzgue y que sea afectuosa promueve la aceptación y la inclusión, es decir, la importante corroboración del niño que sabe que lo ven y lo escuchan. Un ejemplo de esas prácticas se da en la India, en [The Learning Community](#), una experiencia educativa, basada en la investigación, en la que los docentes participan de un proceso permanente de comprensión de sí mismos para aprender a relacionarse mejor con los estudiantes. Noddings (2003) propone que los docentes sean modelo de las conductas que quieren ver en sus estudiantes. Patel (2023) considera que ello implica un compromiso genuino y de toda la vida con la educación holística de los educadores mismos.

Para concluir, proponemos una enseñanza de los aprendizajes fundamentales que vaya más allá de la lectoescritura y la aritmética para incorporar el aprendizaje social, emocional, ecológico, ético y de valores. Todo ello es elemental para aprender a ser humanos y para el ejercicio permanente, de toda la vida, de la educación. Si bien puede haber quienes cuestionen la factibilidad de la educación holística, consideramos que, en la práctica, una educación holística, contextualizada y pensada colectivamente es relevante y empodera a las personas, y eso, a la larga resulta más sostenible.

Referencias

- Bourn, D. (2022). Education for social change: Perspectives on global learning. *Bloomsbury Academic*. [www.doi.org/10.5040/9781350192874](https://doi.org/10.5040/9781350192874)
- Brehm, W. (2023). Comparative education as a political project. *Comparative Education*. [www.doi.org/10.1080/03050068.2023.2193807](https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2193807)
- Cremin, H. (próximamente). *Rewilding education*.
- Culham, T., Oxford, R. y Lin, J. (2018). Cultivating the abilities of the heart. *International Handbook of Holistic Education*, 170-177. [www.doi.org/10.4324/9781315112398-21](https://doi.org/10.4324/9781315112398-21)
- Duckworth, C. (2006). Teaching peace: A dialogue on the Montessori method. *Journal of Peace Education*, 3(1), 39-53.
- Giroux, H. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721. [www.doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715](https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715)
- Jones, D., Greenberg, M. y Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. [www.doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630](https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630)
- Lin, J., Culham, T. y Edwards, S. (2019). *Contemplative pedagogies for transformative teaching, learning, and being*. Information Age Publishing.
- Mignolo, W. y Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Miller, J., Nigh, K., Binder, M., Novak, B. y Crowell, S. (2018). *International handbook of holistic education*. Routledge. [www.doi.org/10.4324/9781315112398](https://doi.org/10.4324/9781315112398)
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Patel, J. (2021a). Learning to live together harmoniously: A conceptual framework. *Cambridge Journal of Education*, 1-21. [www.doi.org/10.1080/0305764X.2021.1993791](https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1993791)
- Patel, J. (2021b). The role of dissent, conflict, and open dialogue in learning to live together harmoniously. *Educational Philosophy and Theory*. [www.doi.org/10.1080/0131857.2021.2006057](https://doi.org/10.1080/0131857.2021.2006057)
- Patel, J. (2023). *Learning to live together harmoniously: Spiritual perspectives from Indian classrooms*. Palgrave Springer Macmillan. [www.doi.org/10.1007/978-3-031-23539-9](https://doi.org/10.1007/978-3-031-23539-9)
- Sharma, N. (2018). *Value-creating global citizenship education*. Palgrave Macmillan. [www.doi.org/10.1007/978-3-319-78244-7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-78244-7)

Nota

1. Meta 4.7: De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Parte 4

Anomalías del sistema

Describe ejemplos de prácticas centradas en los aprendizajes fundamentales que operan dentro de los sistemas educativos nacionales, pero que no son “típicas” ni que necesariamente se han incorporado a lo establecido.

Las horas de clase como juego de suma cero: ¿Quién pierde y qué se pierde cuando ganan los aprendizajes fundamentales?

 Michele Schweisfurth, Universidad de Glasgow, Reino Unido

 Michele.Schweisfurth@glasgow.ac.uk

Resumen

Las horas de clase, la atención de los estudiantes y el enfoque de los docentes son recursos limitados.

En este artículo, se indaga en los distintos propósitos de la educación en la pospandemia. Se evalúan las posibilidades y limitaciones de los abordajes que se hacen de los aprendizajes fundamentales centrados en la lectocomprensión y la aritmética, y se analiza el impacto de las evaluaciones y el discurso de la “crisis del aprendizaje” en la enseñanza y el aprendizaje. Teniendo en cuenta esos factores, se explora el potencial riesgo de las experiencias educativas más amplias.

Palabras clave

Evaluación
Horas de clase
Aprendizajes fundamentales
Pedagogía
Propósitos de la educación

Las interpretaciones de los propósitos clave de la educación pueden llegar a ser infinitas. Sin embargo, las horas de clase, la atención de los estudiantes y el enfoque de los docentes no lo son. Existen, entonces, inevitablemente, concesiones, conflictos y compensaciones cuando se decide privilegiar un propósito o una serie de propósitos por sobre otros. Mientras que el aprendizaje en sí mismo es gratamente flexible, que haya en la clase más de una actividad para lograr un determinado objetivo significa menos de algún otro. Tomo aquí ese dilema como punto de partida de este artículo. Comienzo trazando una serie de propósitos de la educación, para pasar luego a considerar, en el contexto de las realidades contemporáneas de la pospandemia, las limitaciones que presenta una versión de los aprendizajes fundamentales centrada en la lectoescritura y la aritmética para abordar la amplitud de dichos propósitos en la escuela.

Escolaridad: ¿Para qué?

Quienes defienden el progreso social de todo tipo tienen expectativas altas respecto de la educación, y esta es empleada como un indicador clave del desarrollo humano, medido en años de escolaridad (PNUD, 2022). En esta misma edición especial, Turner y sus colegas proponen una visión amplia de “lo que importa” en educación en lo que respecta a la evaluación, especialmente las evaluaciones internacionales (Turner et al., 2023). Quisiera aquí centrarme en el marco propuesto por el informe del Panel Internacional para el Progreso Social (IPSP, por su sigla en inglés) y, a partir de allí, reflexionar sobre lo que sucede en las aulas.

Entre 2016 y 2018, los autores del Capítulo sobre Educación del IPSP (Spiel et al., 2018) delinearon cuatro propósitos de la educación que son diferentes pero que se superponen:

1. El propósito humanístico: el desarrollo de virtudes humanas individuales y colectivas de toda clase, y de capacidades (Nussbaum, 2011) que las personas consideran valiosas. A menudo, se manifiestan en las escuelas a través de la enseñanza de las artes, las humanidades y la literatura clásica.

2. El propósito ciudadano: la mejora de la vida ciudadana, incluida la participación democrática, la cohesión social y el desarrollo de saberes, actitudes y habilidades relacionadas con la ciudadanía global. En la escuela, pueden enseñarse de forma directa, por ejemplo, por medio de ciudadanía como materia, o indirecta, por ejemplo, a través de distintas formas de democracia entre los estudiantes.
3. El propósito económico: el impulso de la productividad económica, incluida la enseñanza de habilidades vocacionales específicas y de habilidades prevocacionales más genéricas, que mejoran la empleabilidad y la riqueza del individuo y generan crecimiento económico colectivo.
4. El propósito de la igualdad: la promoción de la igualdad y la justicia social mediante el potencial que tiene la escolarización para impulsar la movilidad y la inclusión social.

Es mucho lo que puede decirse y argumentarse acerca de dichos propósitos; fue mucho lo que se dijo y argumentó en el panel: yo fui una de sus miembros. Sin embargo, hay dos cosas en las que todo el panel estuvo de acuerdo, incluidos los economistas y los expertos en formación profesional: el propósito económico era predominante en ese momento, en términos de cómo se enmarcaban las políticas nacionales y la agenda internacional, y eso iba en detrimento del desarrollo de los otros propósitos.

Han pasado ya cinco largos años desde entonces. En 2023, deben agregarse a esa lista dos propósitos más. Aunque no habrían encajado del todo, ambos, en un principio, habrían estado bajo el paraguas del propósito humanístico, pero ya se han diferenciado tanto en amplitud e importancia que resulta pertinente considerarlos de forma separada. Uno es el propósito del bienestar: el desarrollo y la protección de la salud socioemocional. Ello siempre ha sido importante, y hay instancias en las que es una prioridad para las políticas públicas, como el énfasis puesto por Bután en la educación para la felicidad (Schuelka y Maxwell, 2018). En la pospandemia, ese propósito adquiere nueva importancia. El aislamiento social, el miedo y las rutinas que se vieron perturbadas a causa de las políticas que dieron respuesta al covid-19 fueron perjudiciales. En un informe de revisión de alcance global (Heneghan et al., s. f.) se sintetizaron revisiones sistemáticas que señalaban que el 80% de los niños, niñas y adolescentes notaban en sí mismos mayores sentimientos negativos, entre ellos, la ansiedad, la soledad y el estrés. Entre los factores de protección se incluyen las interacciones positivas y la conexión social basada en las experiencias de sentirse cercano y conectado con otros (Heneghan et al., s. f.). Eso tiene el potencial de ser impulsado

en las aulas, aunque no siempre ocurre. También existen importantes investigaciones que demuestran hoy que el bienestar socioemocional es concebido y experimentado de formas diferentes según cada cultura (Yun You, 2023), lo que exige un abordaje integrado y matizado de la inclusión del bienestar en las aulas que eche por tierra los compromisos con enfoques universales y medidas universales.

El sexto propósito que plantearía es la educación para la sostenibilidad, y aquí incluiría tanto la visión del desarrollo humano (la sostenibilidad de la sociedad humana, por ejemplo, por medio de la prevención de conflictos) y la perspectiva ambiental. La amplitud de cómo podría entenderse este propósito y el sinnúmero de formas en las que la escolaridad podría sustentarlo merecen un análisis considerable que escapa al alcance de este artículo, pero hay una cosa que es muy clara: ninguno de los otros propósitos importa mucho si la humanidad y/o el planeta resultan insostenibles, y las noticias indican que estamos yendo rápido en esa dirección (ONU, Programa para el medio ambiente, 2022).

Aprendizajes fundamentales: ¿Una limitación a la amplitud del potencial?

Los aprendizajes fundamentales se están convirtiendo rápidamente en un concepto difícil de precisar. Existe una variedad de definiciones en uso, dependiendo de cómo se interprete el término fundamentales. Aquí, quiero volver a lo esencial y ver cómo se lo suele operacionalizar en términos prácticos: los denominados fundamentos de la lectoescritura (centrados en los procesos de decodificación de la lectura) y de la aritmética (reducida a la competencia matemática).

Si vamos más allá de los países pertenecientes a la OCDE, es en realidad más fácil encontrar datos sobre los resultados de aprendizaje referidos a las habilidades fundamentales que sobre el tiempo que se les dedica en la escuela. Eso, en sí mismo, es preocupante. Independientemente de lo que cada política nacional establezca, ¿por qué sabemos tan poco sobre lo que los chicos hacen en verdad en la escuela? Es posible conjeturar que las habilidades transversales, como la competencia intercultural o la autorregulación, podrían desarrollarse en las clases de lengua o de matemática, pero ¿se las desarrolla? Las búsquedas en ese sentido indican que el tiempo en el aula de la escuela primaria se dedica predominantemente a las clases centradas en la lectoescritura y la aritmética. En Kenia, por ejemplo, las siete competencias centrales que deben alcanzar los estudiantes reflejan una comprensión amplia de los propósitos de la educación. Ellas son la comunicación y la colaboración, la autoeficacia, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la creatividad y la imaginación, la ciudadanía, la alfabetización digital y el aprender a aprender (República de Kenia, 2017). Sin embargo, cinco de las nueve materias

obligatorias en las escuelas primarias se relacionan con la lectoescritura o la aritmética. La Política Educativa Nacional de la India (Gobierno de la India, 2020, p. 8) destaca que “la prioridad máxima del sistema educativo será alcanzar las habilidades fundamentales y universales de la lectoescritura y la aritmética en la escuela primaria para el año 2025”. El examen de tercer grado se centra de manera muy restringida en dichas habilidades, a pesar de –reitero– las habilidades transversales que mencioné antes. Una evaluación sumativa de ese tipo, casi con toda certeza, debe ser un importante factor que determina cómo se usa el tiempo en el aula.

Ya he escrito en mayor detalle (Schweisfurth, 2023) acerca de mis temores sobre una visión limitada de la escolaridad que se centre en la lectura y la matemática. Más allá de cualquier intención explícita de dedicar el tiempo en el aula principalmente a versiones didácticas estructuradas de esas materias, es probable que el poder del discurso en torno a la “crisis de la educación” y los efectos colaterales (o washback effects) de evaluar resultados fácilmente medibles hagan que la lectura y la matemática dominen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esa posición está sustentada por un fuerte entramado en el que se enlazan las prioridades económicas, la datificación y los discursos sobre las falencias de los docentes y los resultados de aprendizaje.

Entonces, si bien es difícil conocer la realidad de cómo se emplean las horas de clase, los factores preponderantes llevan a que se dedique más tiempo a la lectoescritura y la aritmética y, por lo tanto, menos a otras áreas. En un plano, eso genera una simple compensación: allí donde se dedica tiempo extra a matemática en vez de música, se excluyen los beneficios relacionados con lo humanístico y el bienestar. No obstante, y más allá de este juego de suma cero, un foco desproporcionado en la lectoescritura y la aritmética, y especialmente en evaluar esas competencias, puede menoscabar los otros propósitos. La ansiedad frente

a un examen es un fenómeno real y, se sabe, afecta la salud mental. Dada la distribución diversa de talentos e intereses que se observa en cualquier grupo de estudiantes, dedicar más tiempo a materias que privilegian la inteligencia lingüística y la lógico-matemática (Gardner y Hatch, 1989) puede provocar exclusión y divisiones, lo que perjudicaría el logro de los propósitos relacionados con la igualdad y la participación ciudadana. Los argumentos relativos al capital humano que se emplean para centrar la educación en la lectoescritura y la aritmética y la búsqueda incansable de crecimiento económico van en contra del propósito de sostenibilidad en todas sus formas.

Reflexiones finales

No sabemos lo suficiente acerca de cómo se emplea el tiempo en la escuela, en especial, en los países de ingresos bajos y medios. Sin embargo, sí sabemos que más allá de los reconocimientos discursivos acerca de la importancia de una amplia variedad de propósitos, existen factores poderosos a nivel global que impulsan y refuerzan el predominio, presente desde hace largo tiempo, de la lectoescritura y la aritmética como habilidades fundamentales, predominio estimulado por los discursos que se centran en el crecimiento económico. En la era de la pospandemia, los términos como pérdida de aprendizaje, crisis del aprendizaje y pobreza de aprendizaje hacen que la mirada esté puesta en la enseñanza y evaluación de la lectoescritura y la aritmética, cuando nunca antes había sido tan importante contar con un conjunto de propósitos más amplio y un lenguaje más amable. Para sustentar esos propósitos, es necesario que se les de la parte que les corresponde del tan preciado tiempo de clase.

Referencias

Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*. 18(8), 4-10. DOI: 10.3102/0013189x018008004. ISSN 0013-189X. S2CID 145224128.

Gobierno de la India. Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos. (2020). *National education policy 2020*. Recuperado el 13 de abril de 2023 de https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

Heneghan C., Brassey J. y Jefferson T. (s. f.). Effects of COVID-19 restrictions on childhood and adolescent mental health: A scoping review. *Collateral Global*. <https://collateralglobal.org/article/report-the-impact-of-pandemic-restrictions-on-childhood-mental-health/>

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

ONU, Programa para el medio ambiente. (2022). World headed for climate catastrophe without urgent action. Recuperado el 14 de abril de 2023 de <https://www.unep.org/news-and-stories/story/world-headed-climate-catastrophe-without-urgent-action-un-secretary-general>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Human development index*. Retrieved on April 12, 2023 from <https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI>

República de Kenia. Instituto de Desarrollo Curricular. (2017). Marco curricular básico. Recuperado el 13 de abril de 2023 de <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2017/10/CURRICULUMFRAMEWORK.pdf>

Schuelka, M. J. y Maxwell, T. W. (Eds.). (2018). *Education in Bhutan: Culture, schooling, and gross national happiness*. Springer.

Schweisfurth, M. (2023). Disaster didacticism: Pedagogical interventions and the 'learning crisis'. *International Journal for Educational Development*, 96.

Spiel, C., Schwartzman, S., Busemeyer, M., Cloete, N., Drori, G., Lassnig, L., Schober, B., Schweisfurth, M. y Verma, S. (2018). *The contribution of education to social progress. Rethinking society for the 21st century: Report of the International Panel for Social Progress*. Cambridge University Press.

You, Y. (2023). Learn to become a unique interrelated person: An alternative of social-emotional learning drawing on Confucianism and Daoism. *Educational Philosophy and Theory*, 4, 519-530. DOI:10.1080/00131857.2022.2117030

Incorporación del desarrollo integral de la niñez y la adolescencia en la formación de docentes y autoridades escolares: Perspectivas desde distintos lugares del mundo

 **Rita Heller Crespo**, Becaria,
Universidad de Utrecht, Países Bajos

 rita.heller@alumni.programaexe.org

 **Maria van der Harst**, Investigadora,
Universidad de Utrecht, Países Bajos

 a.m.r.vanderharst1@uu.nl

 **Joost de Laat**, Profesor de Economía,
Universidad de Utrecht, Países Bajos

 j.j.delaat@uu.nl

 **Paul Schöpfer**, Investigador Junior,
Universidad de Utrecht, Países Bajos

 p.schopfer@uu.nl

 **Diederik van Iwaarden**, Asesor en Alianzas
Internacionales, Universidad de Utrecht,
Países Bajos

 d.c.f.vaniwaarden@uu.nl

 **Maya Menon**, Directora y Fundadora,
The Teacher Foundation, India

 mayamenon@teacherfoundation.org

 **Robbie Dean**, Director, Investigación,
Evaluación y Aprendizaje en Red, Teach for All,
Estados Unidos

 robbie.dean@teachforall.org

 **Luz Avruj**, Coordinadora de Relaciones
Institucionales y Redes, CLAYSS (Centro
Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio
Solidario), Argentina

 luzavruj@clayss.org.ar

 **Marco Snoek**, Profesor, Aprendizaje e
Innovación, Hogeschool van Amsterdam,
Países Bajos

 m.snoek@hva.nl

 **Renata Montechiare**, Coordinadora
Académica, Cultura y Educación, Facultad
Latinoamericana de Ciencias Sociales
(FLACSO), Brasil

 renatamontechiare@flacso.org.br

 **Gretchen Livesey**, Directora, Alianzas para
Lograr Impacto, Center for Whole-Child
Education, Mary Lou Fulton Teachers College,
Arizona State University, Estados Unidos

 gretchen.livesey@asu.edu

 **Jane Nantayi Sebuyungo**, Gerente Senior,
Diseño y Disponibilidad de Programas,
STiR Education, Uganda

 jsebuyungo@stireducation.org

 **Lola Velarde**, Directora de Desarrollo,
Fundación Europea Sociedad y Educación
(EFSE), España

 lolavelarde@sociedadyeducacion.org

 **Miguel Ángel Sancho Gargallo**, Presidente,
Fundación Europea Sociedad y Educación
(EFSE), España

 masancho@sociedadyeducacion.org

 **Toby Horrocks**, Decano, Diseño del
Aprendizaje, Ambition Institute, Inglaterra

 toby.horrocks@ambition.org.uk

 **Prateesh Prasad**, Director de Prestaciones,
Proyecto Sampoorna, Sattva Consulting, India

 prateesh.prasad@sattva.co.in

 **Bjorn Wansink**, Profesor Asociado, Universidad
de Utrecht, Países Bajos (autor correspondal)

 b.g.j.wansink@uu.nl

Resumen

De acuerdo con el enfoque del desarrollo integral de la niñez y la adolescencia (DINA), los aprendizajes fundamentales se centran en el estudiante y tienen múltiples dimensiones, con un especial énfasis puesto en una serie de habilidades, competencias y valores interconectados y que dependen del contexto, necesarios para que niñas, niños y adolescentes se desarrollen. A partir de los análisis de diez organizaciones educativas de todo el mundo, en este artículo se indaga en cómo los sistemas de educación pueden brindar apoyo a los docentes y las autoridades escolares para adoptar el enfoque antes mencionado.

Palabras clave

Educación holística
Desarrollo holístico del estudiante
Formación docente
Desarrollo integral de la niñez y la adolescencia (DINA)

Es sabido que existen grandes desigualdades en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, tanto en el nivel de los países como en el contexto transnacional, y que esas desigualdades se han profundizado a causa de la pandemia por el covid-19.¹ Por ejemplo, el Global Education Evidence Advisory Panel (Panel Consultivo sobre Evidencia Educativa Global), un importante órgano internacional formado por científicos y responsables de políticas públicas, sostiene que “la pandemia ofrece la oportunidad excepcional de repensar y reconfigurar la oferta educativa para que todos los estudiantes, con su pluralidad de identidades, niveles socioeconómicos y circunstancias, puedan aprender y desarrollarse” (Global Education Evidence Advisory Panel, 2022, p. 11).

Sin embargo, existen hoy debates acerca de qué comprende la educación fundamental y cuál debería ser su objetivo. Una visión preponderante se centra principalmente en [la aritmética y la lectoescritura como habilidades universales](#) (Beharry, 2021). Otro abordaje se aparta de esa interpretación limitada de los aprendizajes fundamentales y, en cambio, hace hincapié en la multidimensionalidad del aprendizaje y la especificidad del contexto en relación con cuáles son las habilidades y competencias que mejor habilitan a los estudiantes a aprender y que mejor los prepara para la vida y la ciudadanía. También destaca la interrelación que existe entre el desarrollo académico, social, emocional, físico, moral y ciudadano de niñas, niños y adolescentes (Schaub et al., 2017). Dichos abordajes holísticos no son nuevos y es posible hallar las raíces de esta escuela de pensamiento en la obra de Rousseau, Parker y Montessori (Miller, 1997). En este artículo, nos referimos a dichos enfoques holísticos del aprendizaje como desarrollo integral de la niñez y la adolescencia (DINA).

El enfoque DINA reconoce que todos los niños y adolescentes, pero en especial aquellos que crecen en la adversidad, necesitan una serie de saberes, habilidades y experiencias para poder aprovechar la educación en distintos contextos y alcanzar su potencial de vida. Las capacidades clave que son parte de los [abordajes centrados en el DINA](#) incluyen el desarrollo de valores, los conocimientos académicos, las habilidades para la vida y el aprendizaje socioemocional. Dichos enfoques respaldan el éxito académico, pero también postulan la satisfacción personal y el crecimiento de los estudiantes, a quienes empoderan para construir relaciones positivas, aprender durante toda la vida y ser [ciudadanos activos y comprometidos](#) en la sociedad.

Existe un nuevo impulso de los enfoques centrados en el DINA y un reconocimiento más amplio del valor de la educación holística: son cada vez más los países que incorporan componentes del DINA en sus políticas educativas y diseños curriculares (Cantor et al., 2021; Porticus y ACER 2020; Slade y Griffith, 2013). Ese impulso se ve acentuado por el informe de marzo del 2022 titulado “Reimaginando la educación: la

Evaluación Internacional de Educación basada en Ciencia y Evidencia”, elaborado por un grupo de más de 250 expertos y científicos provenientes de toda una serie de disciplinas. En el informe, se invita a los sistemas educativos a “reorganizar el currículo, las pedagogías y las evaluaciones del aprendizaje de modo tal de apuntar hacia una educación centrada en el estudiante y la totalidad de su cerebro, una educación que sea socialmente inclusiva para el desarrollo humano y que, en lugar del aislamiento, haga hincapié en la interconexión entre la cognición, la metacognición y el aprendizaje socioemocional” (Duraiappah et al., 2022, p. 4).

No obstante, a pesar de que existe una conciencia mayor al respecto, los sistemas educativos actuales en los que están inmersos estudiantes y docentes a menudo no ofrecen ni el tiempo, ni el espacio, ni los recursos necesarios para sostener y centrarse en el desarrollo integral de niños y adolescentes. Además, en el período posterior a la pandemia, surgió una premura por “recuperar saberes y resolver deficiencias de aprendizaje” en las materias tradicionales, como matemática y lectoescritura (Beharry, 2021). En este artículo, se expone una perspectiva basada en casos provenientes de diversos países acerca de la integración del DINA en la formación de docente y autoridades escolares. Las reflexiones que se presentan a continuación están basadas en los debates organizados por un equipo de la Universidad de Utrecht, de los que participaron diez organizaciones miembros de la red Global Learning Community (GLC)², con foco en el desarrollo integral de la niñez y la adolescencia. En la Tabla 1 se incluye información sobre las organizaciones participantes.

Integrar el DINA en los sistemas educativos mediante la formación de docentes y autoridades escolares: ¿Qué se requiere?

Los miembros de la red GLC destacan tres grandes aspectos:

1. Un abordaje de la formación de docentes y de autoridades escolares que sea personalizado, empírico y definido colaborativamente.
2. La construcción de un entorno escolar más amplio que respalde el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.
3. El desarrollo del aprendizaje holístico con y para la comunidad en general.

Un abordaje de la formación de docentes y autoridades escolares que sea personalizado, vivencial y definido colaborativamente

Las diez organizaciones que participaron de la red señalaron que los enfoques que tienen de la formación de docentes y autoridades contrastan con los métodos de formación tradicionales, dado que procuran ofrecerles a los docentes

y las autoridades escolares la oportunidad de definir en conjunto una visión contextualizada del DINA, incluidos los resultados de los estudiantes. En otras palabras, qué es fundamental para los estudiantes es algo que se decide contextual y colectivamente y que, por lo tanto, puede tener algunas variaciones según los entornos.

Para lograr lo anterior, las organizaciones destacaron que el abordaje de formación que utilizan incluye elementos personalizados y vivenciales con un amplio margen para la reflexión. El valor de un abordaje vivencial está en sintonía con la abundante literatura existente, que señala que los enfoques vivenciales son particularmente decisivos para que los docentes adquieran una comprensión más profunda de cómo es el DINA en la práctica (ver también Lewis y Williams, 1994; Journal of Experiential Education). Tal como indican desde la Teacher Foundation, en la India, los docentes mismos pueden no tener experiencia con este enfoque del aprendizaje. Por lo tanto, la fundación busca formar a una generación de docentes que tenga este marco de referencia experimentando en persona lo que implica el aprendizaje centrado en el estudiante. Su encuadre ofrece formación, observaciones de clases, enseñanza colaborativa, orientación, mentorías y momentos dedicados a dar feedback.

También se indicó que la formación para la enseñanza y el liderazgo institucional basados en el DINA se caracteriza por ser personalizada y reflexiva. Por ejemplo, Teach For All (Global) destacó las conexiones con la identidad, las motivaciones y el DINA del propio profesional. Su metodología de formación reconoce lo anterior y genera espacios para analizar cómo sería un sistema educativo si priorizara el DINA y qué tensiones podrían surgir cuando se implementan esas prácticas docentes o de liderazgo escolar en un nivel personal y profesional antes de introducir definiciones y marcos.

Asimismo, la introspección es un elemento importante del abordaje de Sattva, en la India, ya que garantiza que todos los niños y adolescentes sean incluidos en la educación. La introspección requiere tomar conciencia de las desigualdades sociales y la exclusión, factores que constituyen la realidad social de algunos de los estudiantes, y hacer un esfuerzo deliberado para superar el sesgo que, por causa de los estereotipos, puedan tener los docentes para con los estudiantes que provienen de comunidades marginadas. Aunque esos enfoques formativos resultan exigentes en términos de tiempo y esfuerzos, y requieren un fuerte compromiso de parte de los docentes y las autoridades escolares, en varios de los análisis se señaló que los profesionales de la educación también se benefician, en un nivel personal, de la experiencia de aprendizaje porque su bienestar es mayor y se sienten más motivados (nuevamente).

Lo que las experiencias de los integrantes de la red GLC parece confirmar es la conclusión de que un educador sano, motivado y cálido resulta fundamental para el aprendizaje. Por ejemplo,

durante la pandemia por el covid-19, y a pedido del gobierno de Uganda, STIR Education transmitía un programa de radio para mantener a los estudiantes conectados durante el aislamiento y brindar apoyo a los docentes en relación con las necesidades socioemocionales de los estudiantes.³ Poco después, pudieron saber que el programa también ayudaba a los docentes a hacer frente a sus propias dificultades durante la pandemia. Particularmente en tiempos de crisis, tener un abordaje holístico de la educación y considerar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes y docentes resultan fundamentales para el bienestar y el aprendizaje (Yorke et al., 2021). Algunas organizaciones acuñaron el término “desarrollo integral del docente” para dirigir la atención al esfuerzo deliberado por alcanzar resultados beneficiosos tanto para educadores como para estudiantes. La Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE), de España, comprobó que dichos enfoques pueden incluso contribuir a resolver las dificultades de las escuelas con alta rotación de personal.

La construcción de un entorno escolar más amplio que respalde el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes

Se destacan tres elementos en la construcción de un entorno escolar que respalde el DINA. El primero es la creación de nuevas formas de redes colaborativas entre docentes, autoridades y funcionarios en todos los planos, desde el apoyo entre docentes pares hasta el aprendizaje en colaboración entre las autoridades escolares, por ejemplo (Luyten, 2019). Asimismo, las investigaciones señalan que es esencial contar con estructuras de respaldo fuertes y que, en educación, los procesos transformadores dependen, por ejemplo, de que las autoridades escolares y los docentes se apoyen y alienten entre sí y de que se celebren los pequeños logros en el camino hacia logros más importantes (Boylan et al., 2023).

Un segundo elemento que está muy vinculado es abandonar los estilos de liderazgo autoritarios y verticales que buscan, por ejemplo, el control de las prácticas docentes, y adoptar un liderazgo receptivo, distribuido, que habilite, respalde y premie la incorporación de buenas prácticas docentes, dirigidas a los estudiantes, en las experiencias cotidianas del aula (Harris, 2013). Esa dinámica abarca también las formas en que se alienta a los docentes a relacionarse con los estudiantes para que estos últimos puedan convertirse en agentes activos de sus propias trayectorias educativas.

Por último, el tercer elemento que se destaca es la necesidad de organizar (rediseñar) el entorno escolar para que sea más equitativo (es decir, que respalde el desarrollo de todos los estudiantes) y para que se fundamente en los nuevos conceptos científicos acerca de cómo aprenden y se desarrollan los niños y adolescentes. Para facilitar lo anterior, Turnaround for Children ha diseñado una **caja de herramientas** que comprende una serie de recursos vinculados con procesos de rediseño con base científica, centrados en la igualdad, a fin de construir entornos

escolares que permitan el desarrollo integral de los estudiantes.

El desarrollo del aprendizaje holístico con y para la comunidad en general

El aprendizaje en la niñez (o, en realidad, en cualquier otra etapa) no se limita al espacio físico o temporal de la escuela o el aula. Según refieren las organizaciones en sus análisis, es importante facilitar el aprendizaje tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Eso significa que lo que se considera fundamental para el aprendizaje debe ser acordado con la escuela y la comunidad en general. Un modo de dar lugar a eso es garantizar que la educación se integre a la comunidad y que redunde en beneficio para las realidades socioculturales de la comunidad a la que pertenece la escuela. Por ejemplo, el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) promueve un enfoque en el que los estudiantes resuelven problemas de sus comunidades a la vez que aplican contenidos aprendidos en la escuela. Así, vinculan el aprendizaje y sus propias realidades participando de proyectos fuera de la escuela. Al hacerlo, no solo están aprendiendo para tener una carrera profesional en el futuro, sino que también están conociendo lo que significa ser agentes de cambio.

Establecer un vínculo entre la escuela y la comunidad requiere pensar formas de conectar a los educadores, las familias, los integrantes de la comunidad y los estudiantes para facilitar el aprendizaje continuo e impulsar la agencia de todos los involucrados. FLACSO Brasil trabaja con educadores en la Amazonia brasilera y señala que esos vínculos se dan naturalmente en las comunidades indígenas. Allí, la forma de vida, el sustento y la tierra donde viven están siempre bajo amenaza, por lo que la enseñanza no está separada de las dificultades que enfrentan las comunidades. Es más, las escuelas locales hacen grandes esfuerzos por reconciliar y combinar los diseños curriculares de las escuelas urbanas brasileras con los contenidos relacionados con la historia y los saberes socioculturales de las comunidades mismas (Potyguara y Montechiare, 2023, en esta misma edición).

Transformar nuestra educación mediante el desarrollo integral de la niñez y la adolescencia

Tal como lo muestran las experiencias de las diez organizaciones que trabajan, en diversos contextos, en la promoción de prácticas didácticas y pedagógicas con foco en el DINA, existe una gran coincidencia entre la visión y los valores globales de la educación holística y la pedagogía DINA, pero la implementación y aplicación práctica es muy variada y depende del contexto. De acuerdo con las opiniones expresadas, el contexto local en el que están situados los estudiantes es de suma importancia, lo que significa que lo que es fundamental puede diferir según el contexto y el estudiante. Por lo tanto, la pregunta clave no es solo qué habilidades fundamentales son universalmente importantes en todos los contextos, sino también cómo podemos

diseñar sistemas educativos que respondan a las necesidades fundamentales específicas del niño y adolescente en un contexto social determinado “para que los estudiantes, con su pluralidad de identidades, niveles socioeconómicos y circunstancias, puedan aprender y desarrollarse” (Global Education Evidence Advisory Panel, 2022, p. 11).

Las conversaciones con los miembros de la red GLC también muestran que los enfoques centrados en el DINA tienen el potencial de transformar la educación haciendo que el aprendizaje sea pertinente dentro del contexto local, preparando

a los estudiantes para la vida luego de la escuela y nutriendo la agencia de todos los actores involucrados para, en definitiva, generar entornos de aprendizaje que respalden el desarrollo de todos los estudiantes.

Todos ellos son elementos muy necesarios para abordar los desafíos del aprendizaje y contribuir al logro del ODS 4 (ONU, Objetivo de Desarrollo Sostenible 4), en especial, teniendo en cuenta a aquellos estudiantes con mayores riesgos de quedar rezagados.

Tabla 1. Las organizaciones integrantes de la red GLC que ofrecieron sus perspectivas

Organización miembro	Abordaje de la formación de docentes o autoridades escolares con foco en el DINA	Ubicación geográfica	Enlace
The Teacher Foundation	Brinda formación en grupo, observaciones de clase, orientación y mentoría a docentes y autoridades escolares para lograr en ellos la reflexión y la eficacia.	India	https://www.teacherfoundation.org
Teach For All	Recluta y forma a futuros líderes para que, en sus países, trabajen en escuelas y comunidades que no cuentan con recursos suficientes.	En todo el mundo	https://teachforall.org
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)	Promueve el aprendizaje y el servicio solidario; se integran proyectos liderados por estudiantes en un diseño curricular que aborda cuestiones comunitarias.	En todo el mundo	https://clayss.org/20clayss/index.html
Amsterdam University of Applied Sciences	Incorpora el DINA en el diseño curricular de la formación de futuros docentes, impulsando la agencia y la colaboración con escuelas secundarias.	Países Bajos	https://www.hva.nl/faculteit/fo/contact/opleidingen/opleidingen.htm
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	Mejora la calidad educativa mediante la planificación didáctica y los proyectos pedagógicos que aplican los principios del DINA, en el nivel local y regional.	Brasil	http://flacso.org.br
Turnaround for Children	Desarrolla cursos con foco en el DINA para docentes y autoridades escolares en el nivel distrital, aplicando principios de equidad en el diseño.	Estados Unidos	https://turnaroundusa.org
STIR Education	Brinda orientación basada en datos a autoridades escolares y también ciclos de mejora del aprendizaje para impulsar la motivación intrínseca, la autonomía, la idoneidad y el sentido de propósito en los docentes.	Uganda, India e Indonesia	https://stireducation.org
Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE)	Ofrece formación centrada en el DINA a equipos de autoridades escolares para repensar y comunicar una visión, revitalizar la comunidad educativa, reorientar el currículo y gestionar las escuelas de forma organizada.	España y República Dominicana	https://www.sociedadeducacion.org/en/
Ambition Institute	Incorpora la formación de docentes, autoridades escolares y funcionarios locales, con base en la investigación y el DINA, en programas gubernamentales y no gubernamentales.	Reino Unido	https://www.ambition.org.uk
Sattva Consulting	Como organización eje, ofrece asesoría para la integración del aprendizaje socioemocional en los planes curriculares y en la práctica de la educación pública.	India	https://www.sattva.co.in

Referencias

Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, USAID, FCDO y Bill & Melinda Gates Foundation. (Junio de 2022). The State of Global Learning Poverty: 2022 Update. <https://www.unicef.org/reports/state-global-learning-poverty-2022>

Beharry, G. (Abril de 2021). The pathway to progress on SDG 4 requires the global education architecture to focus on foundational learning and to hold ourselves accountable for achieving it [Centro para el Desarrollo Global]. Ensayo 1. <https://pubs.cgdev.org/pathway-to-progress-on-sdg-4/1/index.html>

Boylan, M., Adams, G., Perry, E. y Booth, J. (2023). Re-imagining transformative professional learning for critical teacher professionalism: A conceptual review. *Professional Development in Education*, 1-19.

Cantor, P., Lerner, R., Pittman, K., Chase, P. y Gomperts, N. (2021). *Whole-child development, learning, and thriving: A dynamic systems approach (elements in child development)*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781108954600

Duraiappah, A. K., Atteveltdt, N. M., Buil, J. M., Singh, K. y Wu, R. (2021) *Summary for decision makers, reimagining education: The international science and evidence based education assessment*. Nueva Delhi: UNESCO MGIEP.

Global Education Evidence Advisory Panel. (2022). *Prioritizing learning during COVID-19: The most effective ways to keep children learning during and postpandemic*. [K. Akyeampong, T. Andrabi, A. Banerjee, R. Banerji, S. Dynarski,

R. Glennerster, S. Grantham-McGregor, K. Muralidharan, B. Piper, S. Ruto, J. Saavedra, S. Schmelkes, H. Yoshikawa]. Washington D.C., Londres, Florencia: Banco Mundial, FCDO y UNICEF Office of Research - Innocenti.

Harris, A. (2013). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. Routledge.

Lewis, L. H. y Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1994(62), 5-16.

Luyten, H. y Bazo, M. (2019). Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices: Evidence on their inter-relations in Mozambican primary education. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 14-31.

Miller, R. (1997). What are schools for? *Holistic Education in American Culture*, 3.

Porticus y Australian Council for Educational Research. (2020). Measuring what matters: Insights on the value of whole child development. Retrieved from <https://www.porticus.com/en/articles/new-policy-research-on-the-value-of-whole-child-development>

Schaub, M., Henck, A. y Baker, D. P. (2017). The globalized "whole child": Cultural understandings of children and childhood in multilateral aid development policy, 1946-2010. *Comparative Education Review*, 61(2), 298-326.

Slade, S. y Griffith, D. (2013). A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy*.

Yorke, L., Rose, P., Bayley, S., Wole, D. y Ramchandani, P. (2021). The importance of students' socio-emotional learning, mental health and wellbeing in the time of COVID-19. *Rise Insights*, 25, 1-11.

Notas

1. Para más información, ver: OCDE (2021), The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic, OECD Publishing, Paris. <https://cdn.theewf.org/uploads/pdf/OECD-State-of-Education-report.pdf>.
2. GLC cuenta con el apoyo de la organización filantrópica Porticus y está impulsado y organizado por la Universidad de Utrecht.
3. Para acceder a información sobre el impacto que tuvieron en la salud mental de adolescentes y jóvenes los cierres de escuelas por causa del covid-19, ver: <https://participationpool.eu/resource/the-impact-of-covid-19-on-the-mental-health-of-adolescents-and-youth/>.

La Escuela Indígena Maria Venâncio de los tremembé de Almofala: La educación básica intercultural y la lucha por el territorio indígena

 **Rita Potyguara**, Indígena del pueblo potyguara de Ceará, Universidad Federal de Rio Grande do Norte; Directora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Brasil

 ritagomes@flacso.org.br

 **Renata Montechiare**, Universidad Federal de Río de Janeiro; Investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Brasil

 renatamontechiare@flacso.org.br

Resumen

La Escuela Indígena Maria Venâncio brinda educación contextualizada a niñas, niños y adolescentes del nordeste de Brasil. El pueblo tremembé desarrolló un plan curricular intercultural que incluye habilidades básicas mediante la combinación de saberes académicos y saberes étnicos y comunitarios. La escuela recupera la oralidad y la lengua indígena, combinando la enseñanza del portugués, la matemática y las ciencias con canciones, danzas y medicina indígena, entre otros elementos.

Palabras clave

Educación básica
Currículo indígena
Educación indígena
Territorio indígena
Tremembé

La escuela tremembé y su relación con el territorio

En la Escuela Indígena Maria Venâncio, el plan curricular se orienta hacia el fortalecimiento de la identidad tremembé y su lucha por la tierra (Nascimento, 2020).¹ De acuerdo con Nascimento, buscan consolidar una escuela que “no cambie [su] rostro, [su] forma de ser”. Una escuela que tenga exclusivamente un diseño curricular académico no presenta ningún interés para el pueblo tremembé. Tampoco tiene sentido para su cultura, sus horizontes y sus decisiones colectivas. La escuela necesita reflejar los aspectos más preciados de su forma de vida, como el torém, sus instrumentos, su música y sus danzas; la medicina tradicional y el conocimiento que tienen de las plantas y su relación con la espiritualidad indígena; y su conocimiento de la selva, la costa, la pesca y las embarcaciones.

El pueblo almofala habita históricamente la región costera de Almofala, que es parte del municipio de Itarema, en el estado de Ceará. Las familias indígenas de la región provienen de los tremembé que ocupan la zona costera del estado y de los tremembé de Barra do Mundaú, Córrego do João Pereira y Queimadas (Inventário Sócio Ambiental, 2017, p. 12). Los tremembé de Almofala habitan en quince poblados dispersos en un territorio de aproximadamente 5 000 hectáreas en la zona costera. Ellos se consideran pescadores y agricultores.

La lucha del pueblo tremembé de Almofala por la delimitación de su territorio indígena comenzó con los conflictos agrarios de la década de 1970. Sus tierras fueron adquiridas por una compañía grande que se dedicaba al monocultivo del coco, Ducoco Agrícola SA.³ Luego de un prolongado conflicto, la Fundación Nacional de los Pueblos Indígenas, organismo

oficial indigenista del estado de Brasil⁴, reconoció en 1993 el derecho de los tremembé de Almofala a ese territorio. Sin embargo, aún está pendiente la aprobación oficial y la compañía ha presentado una serie de causas legales. En la actualidad, el pueblo indígena tremembé vive en las tierras cercadas de la plantación de coco, lo que reduce la circulación entre los poblados. Además, la tierra ha pasado a ser árida a causa del monocultivo y la seguridad alimentaria se ve amenazada por la pesca industrial que se desarrolla en la región costera. Dicha pesca ha producido una menor disponibilidad de peces y langostas, que antes eran habituales en las playas de Ceará.

Con el sistema de la agricultura familiar, se cultiva la casava, un componente básico de la alimentación de los tremembé. Además, la harina de casava sigue produciéndose de manera artesanal, respetando la forma tradicional y colectiva de los poblados, al igual que el mocororó, una bebida fermentada ceremonial que se hace a partir de cajú. Durante la danza ritual torém, se sirve mocororó y se baila al compás de canciones que combinan la lengua indígena con el portugués y que describen la cultura local.

Por generaciones, el pueblo tremembé ha preservado el equilibrio ecológico de la región. Aun así, la pesca comercial depredadora ha limitado los suministros de alimento para la población indígena costera y ahora se utilizan las zonas de manglares para compensar la escasez. El manglar es un ecosistema costero delicado, de transición entre las áreas terrestres y marinas. Alberga una rica biodiversidad, que incluye peces, crustáceos y moluscos, y es un criadero natural de especies vegetales y animales. Su preservación es ya una tarea permanente de las poblaciones indígenas y de pueblos costeros de Brasil que viven de la pesca, como los tremembés.

Los derechos territoriales del pueblo tremembé están sujetos a amenazas y disputas legales. Por ese motivo, valorar y reproducir su cultura a través de las generaciones es una cuestión fundamental para las decisiones colectivas del consejo tradicional tremembé, o CITA⁵, que está compuesto por el cacique o el pajé⁶, maestros y otros líderes de la comunidad. La escuela Maria Venâncio, fundada en 1991 en medio de las disputas por la tierra, constituye una estrategia clave para proteger y difundir la cultura tremembé.

La educación intercultural y el currículo en la escuela tremembé

En las escuelas indígenas brasileñas para los pueblos amerindios, el plan curricular debe expresar los principios del pueblo que lo concibió. A diferencia de las escuelas convencionales que ofrecen un currículo principalmente académico, el de la escuela tremembé incluye valores y saberes indígenas, y apunta al desarrollo integral del estudiante, tal como lo entiende el contexto cultural local.⁷ Para los tremembés, no alcanza con saber matemática si no se

conoce la trama o la forma de hilar una red de pescar. Tampoco alcanza con estudiar una ciencia supuestamente universal que ignora las propiedades de las plantas que se usan en la medicina tradicional tremembé. Entonces, la escuela expande el espacio convencional del aula para abarcar el territorio en el que vive la comunidad. Eso permite una experiencia vivencial del aprendizaje cuando se sigue el currículo escolar.

La Constitución Federal de Brasil garantiza a los pueblos indígenas el derecho a recibir una educación diferenciada y contextualizada.⁸ Eso significa que la comunidad puede decidir qué enseña la escuela. También tienen el derecho a tener educación en su lengua materna y no en portugués. La propuesta de interculturalidad en la educación se basa en la noción de que las competencias y los saberes aprendidos dentro de una comunidad indígena local deben combinarse con competencias y saberes “externos”, es decir, las denominadas competencias básicas universales para la educación: “Los saberes y las prácticas indígenas deben sustentar el acceso a otros saberes, a fin de valorar las formas propias de cada pueblo indígena de conocer, investigar y sistematizar, apreciando la oralidad y la historia indígena” (Ministerio de Educación de Brasil, 2012, p. 4). Dado que el diseño curricular reconoce la indigeneidad de los estudiantes tremembé y la escuela como extensión de la comunidad, la tasa de abandono escolar es muy baja entre los tremembé de Almofala.

De acuerdo con las pautas del CITA, conocer y respetar la cultura tremembé significa enseñar la historia local en la escuela. En la educación básica, los chicos de entre 6 y 14 años aprenden, por ejemplo, cuánto tiempo han vivido sus ancestros en esas tierras y aprenden a valorar el pasado y la memoria de los mayores, aun cuando también aprenden a imaginar nuevos futuros para su pueblo. No obstante, el currículo convencional de las escuelas urbanas brasileñas también forma parte de las aspiraciones de su pueblo. Los planes curriculares de la educación elemental y la educación secundaria se organizan combinando estos dos universos de saberes. Se da lengua portuguesa y matemática, además de expresión corporal y arte tremembé, y geografía y educación física van en paralelo con el conocimiento tremembé del cielo, la tierra y el mar.

Los niños primero necesitan reconocer en la escuela lo que viven en su comunidad: valores, prácticas, y costumbres y formas de nombrar y medir. Solo después de ello empiezan a tener sentido las habilidades básicas, las disciplinas y los contenidos de clase convencionales, y el aprendizaje se vuelve intercultural. El uso de la lengua nativa es otro ejemplo de la fusión entre saberes étnicos y do mundo dos brancos⁹; los chicos viven un proceso de revitalización de su lengua, que ya no se usa habitualmente, pero que sí se escucha en canciones y expresiones de los mayores. Las pedagogías amerindias están ancladas en la premisa de que cuando los niños llegan a la escuela, se les reconocen los saberes

adquiridos previamente en el entorno de su comunidad. Validar ese conocimiento facilita el aprendizaje y mejora el ambiente escolar, dado que la extrañeza que siente el estudiante frente a los nuevos contenidos se ve atenuada gracias a las referencias culturales comunitarias.

Elaborar un diseño curricular adecuado para la realidad y las aspiraciones del pueblo tremembé de Almofala exigió mucho diálogo interno y mucha articulación externa. La necesidad de reconciliar los deseos y las expectativas de las familias, los estudiantes y los docentes fue un trabajo arduo en sí mismo; hacerlo teniendo en cuenta los requerimientos de los departamentos de educación del municipio y el estado, y los líderes religiosos y comunitarios, complejizó aún más el desafío. El aporte de docentes universitarios, que garantizaron que se escucharan los distintos puntos de vista, resultó decisivo para generar un currículo que fuera aceptable para todos.

La escuela está poniendo el foco exacto en el conocimiento, en la cultura del pueblo tremembé, empezando con los niños y jóvenes. Lo que pueden, lo que no pueden; lo que deben preservar, lo que no. Ese es el rol fundamental de la escuela indígena tremembé. El hecho de que la escuela sea diferente hace que este sea el paso para dar [...] hacer que ese niño produzca cultura para que después pueda decir: soy tremembé, soy ciudadano brasileño, aprendí la cultura de mi pueblo. Jefe João Venâncio (Birth, 2020)

La escuela y los desafíos de la comunidad

El diseño curricular es un instrumento clave en la construcción pedagógica de la escuela, pero por sí solo, no puede garantizar el futuro que los tremembé de Almofala quieren. Lo que el pueblo necesita es tanto político como pedagógico; sin ello, no podrían haber formalizado su estrategia de enseñanza. Se requieren otros frentes de acción para presentar nuevas demandas al estado, entre ellas, la formación continua de los docentes, el desarrollo de materiales didácticos para abordar la lengua y la cultura tremembé, y una revisión sistemática del proyecto pedagógico de la escuela que permita a las autoridades escolares orientar el trabajo.

Los tremembé reconocen que la escuela tiene muchos problemas para mantener su propósito original. En Ceará, no se reconoce la categoría de docente indígena porque aún se deben establecer algunas cuestiones reglamentarias de la ley educativa del estado. En Ceará, no existen concursos públicos específicos para los docentes indígenas, por lo que se los contrata por períodos breves, cuatro meses quizás, después de los cuales es necesario recontratarlos. Con frecuencia, se toman docentes no indígenas como suplentes. Esa situación limita el acceso de los estudiantes a docentes de su propia etnia, afecta el desarrollo del calendario tremembé (ver más abajo), compromete la experiencia educativa holística de los estudiantes y frena la profesionalización de los docentes

indígenas. Otra dificultad es el Sistema Nacional de Evaluación Docente de Brasil, que se orienta y organiza en torno a un modelo de escuela urbana, centrado en una persona universal y genérica. Ello, en efecto, desestima la especificidad de una educación diferenciada y el derecho a recibirla que tienen los pueblos indígenas. También evidencia una falta de apoyo de parte del estado para brindar educación secundaria a los pueblos indígenas brasileños.

El movimiento que se dio para la elaboración del diseño curricular también generó ideas innovadoras para los poblados tremembé, lo que permitió satisfacer necesidades más allá de los límites de la escuela. La oferta modular de la educación secundaria y la pedagogía de la alternancia¹⁰, por ejemplo, posibilitan que los jóvenes continúen con sus estudios sin dejar sus tareas como aprendices en el pueblo. Tener en cuenta el calendario tremembé es fundamental para organizar el funcionamiento de la escuela, ya que, en los momentos de siembra, cosecha y pesca, y en los festivales y celebraciones, cada miembro de la comunidad tiene un rol y responsabilidades propias. Una escuela insertada en la cultura local debe respetar las formas de vida y encontrar las formas más adecuadas de ofrecer apoyo mutuo y desarrollo. Las consideraciones anteriores resultan clave para la educación holística, así como la educación indígena lo es para respaldar el desarrollo holístico de niñas, niños y adolescentes. La pedagogía tremembé no se restringe al espacio escolar: las clases abordan temas que van desde las ciencias hasta la medicina tradicional tremembé, y los espacios de aprendizaje no pueden restringirse al aula. Para los tremembé, aprender significa ser parte de los momentos y espacios comunitarios, de los contactos rituales con lo sagrado, de las asambleas y manifestaciones políticas locales, de la roça¹¹ y del mar. Los estudiantes, las familias, los docentes, los miembros de la comunidad y los líderes indígenas están presentes en esos momentos. La responsabilidad de educar se redistribuye para involucrar a toda la comunidad, no solo a los docentes.

En el pasado, muchos integrantes de las familias y de la comunidad del pueblo tremembé de Almofala se sentían obligados a abandonar su identidad indígena a causa del estigma impuesto por la sociedad que los rodeaba. Ahora, viven su cultura y siguen, con preocupación, en la búsqueda del reconocimiento de sus territorios. Los tremembé de Córrego João Pereira obtuvieron la aprobación de sus tierras en 2011 y, hace poco, en 2023, los tremembé de Barra do Mundaú lograron la regularización de los títulos de propiedad. Así, los tremembé consideran que los docentes necesitan participar de la organización política de la comunidad y que es esencial construir una pedagogía indígena que impulse la lucha por la tierra y valide la vida que se desarrolla en las comunidades. La Escuela Indígena Maria Venâncio, su plan curricular y su proyecto pedagógico son parte de una estrategia tremembé más amplia para lograr la autonomía y la autodeterminación.

Referencias

Azevedo, A., Albuquerque, C., & França, R. (Eds.). (2017). *Inventário socioambiental do povo Tremembé de Almofala*. Ceará: Adelco. http://adelco.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Livro_Inventa%CC%81rio_Tremembe%CC%81.pdf

Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012*. Recuperado el 9 de junio de 2023 de https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio

Nascimento, R. G. (Potyguara). (2020). *Caderno Educação Escolar Indígena. Brasília: Flacso Brasil*. http://praticaseducativas.org.br/documentos/educacao_escolar_indigena.pdf

Window TV. (2011, April 22). *Os Tremembé de alma falam: nosso chão* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=CumP4u2efgY>

Notas

1. La investigación acerca de la escuela tremembé es parte de un trabajo más amplio que busca identificar prácticas pedagógicas en escuelas indígenas, quilombolas, rurales y de frontera, de las regiones del norte y nordeste brasileño. Se denomina quilombolas a los afrobrasileños que habitan en los quilombos, comunidades establecidas en Brasil por los esclavos que habían logrado escapar. Ver <http://praticaseducativas.org.br/>. Fecha de consulta: 9 de junio de 2023.
2. Torém es la danza ritual sagrada de los tremembé.
3. Para conocer más detalles sobre lo ocurrido, ver Menton y Le Billon (2021), en https://books.google.de/books?id=j-QsEAAAQBAJ&pg=PT107&lpg=PT107&dq=large+coconut+monoculture+company+almofala+ceara&source=bl&ots=DpuslW9vpj&sig=ACfU3U0s9sk-H4GNJLImxuZpCLZmSDOanw&hl=en&a=X&ved=2ahUKewi19ISHocf_AhXLtKQKHbsVDJEQ6AF6BAGaEAM#v=onepage&q&f=false
4. La Fundación Nacional de los Pueblos Indígenas (FUNAI, por su sigla en portugués) es el organismo gubernamental brasileño responsable de evaluar y emitir un dictamen en relación con los territorios indígenas, como primer paso para regularizarlos. Recuperado de <https://www.jfcejus.br/noticias/noticias/3604-justica-federal-reconhece-legitimidade-demarcacao-indigena-em-itarema-ce>.
5. Conselho Indígena Tremembé de Almofala (Consejo Indígena Tremembé de Almofala)
6. Líder espiritual de una comunidad tremembé.
7. En Brasil, el término utilizado es educação integral.
8. Constitución Federal de 1988, artículo 210, párrafo 2. Recuperado de <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649501/artigo-210-da-constituicao-federal-de-1988>.
9. “Del mundo de los blancos”, expresión para referirse a las personas no indígenas.
10. Pedagogía aplicada en las escuelas rurales de Brasil, donde la enseñanza se desarrolla alternando períodos en que los estudiantes viven en la escuela con períodos en que viven con sus familias. Organizar el calendario y el propósito pedagógico de ese modo permite la permanencia de estudiantes agricultores, indígenas y quilombolas provenientes de zonas rurales, y garantiza su formación profesional, alentando una mayor participación de los jóvenes en las decisiones familiares.
11. La roça es una pequeña plantación familiar, donde cada familia puede cultivar casava (mandioca o yuca), maíz, verduras, etcétera.

Parte 5

Imaginar futuros posibles

Incluye reflexiones y prácticas sobre los aprendizajes fundamentales a la luz de las ideas y los debates que se están desarrollando y difundiendo respecto de los futuros de la educación.

Aprender a ser personas conscientes: Cómo cerrar la brecha entre los aprendizajes fundamentales y el ODS 4.7

 Radhika Iyengar, Climate School, Universidad de Columbia, Estados Unidos

 iyengar@climate.columbia.edu

Resumen

Esta historia narra la experiencia de la autora de vivir de manera sostenible en un mundo finito. Eso implica aprender que cada vida es parte de un ecosistema social y biodiverso más grande y que todo tiene consecuencias. La enseñanza de los aprendizajes fundamentales propone habilidades que nos permiten transformarnos en ciudadanos activos y comprometidos y aprender a vivir dentro de los límites naturales de nuestro planeta.

Palabras clave

Bhopal

Justicia ambiental

Alfabetización ecológica

Educación ciudadana global

Educación basada en valores

Mi hermana menor y yo estábamos en cuarto y quinto grado cuando sucedió lo impensable. Un vecino nos despertó gritando: “¡Hay un escape de gas! ¡Tenemos que salir!”. “¿Qué gas, el de la cocina?”, mamá le respondió también gritando. Pronto descubrimos, en esa fría noche de diciembre de 1984, que toda nuestra ciudad estaba cubierta de una nube de gas tóxico que se había filtrado de una fábrica local. Cuando se tuvo más en claro cuál había sido la escala del desastre, supimos que miles de personas de nuestra comunidad habían muerto. Los hospitales estaban desbordados y muchas personas se encontraban al borde de la muerte en su casa. Después de unas dos semanas, y en medio de la tragedia y el caos que sobrevinieron, reabrieron las escuelas. Camino a nuestra escuela, veíamos muchas protestas con gente que llevaba carteles que decían: “Que no haya otro Bhopal” y “Queremos justicia”. Con miedo, nos preguntábamos: ¿el agua que tomamos está contaminada con isocianato de metilo? ¿Todavía estamos respirando aire contaminado? ¿Tendrá esto efectos en nuestra salud en el largo plazo? Nadie tenía respuestas y la tragedia dejó sus marcas en nosotras para siempre.

Vayamos ahora al 2011, 26 años después. Acabo de terminar mi doctorado en el Teachers College de la Universidad de Columbia y estoy trabajando en el Earth Institute de la universidad. Lo sucedido en Bhopal sigue grabado en mí. La forma que encontré de devolverle a mi ciudad un poco de justicia es a través de mi trabajo de investigación. Una colega y yo analizamos los programas educativos nacionales y estatales de la India con una mirada que tenía en cuenta el desastre de Bhopal. Encontramos que, a casi 30 años de lo sucedido, se hacía escasa mención de los hechos, a pesar de ser uno de los desastres industriales más grandes conocidos globalmente (Iyengar y Bajaj, 2011). Aún sin ningún tipo de justicia, retribución o compensación, se espera del pueblo de Bhopal que perdone un desastre sin fin y siga adelante: el silencio de los programas educativos lo decía claramente.

Unos años después, el Earth Institute me envió a la India para coordinar un equipo del Centro para el Desarrollo Sostenible de la universidad y ayudar a desarrollar un programa de

aprendizaje asistido por computadora para estudiantes universitarias que vivían en una residencia estudiantil (ICT Center, 2016). Observar a estudiantes adultas me llevó a pensar dos cuestiones clave para mi análisis sobre los aprendizajes fundamentales: primero, los estudiantes hacen poca conexión entre lo que aprenden en clase y lo que aprenden en su vida cotidiana; y segundo, la confianza en uno mismo es algo que puede enseñarse a cualquier edad.

Esa primera idea se suscitó a partir de la quema de basura, perjudicial para el ambiente, en la localidad rural de Mahbubnagar, donde nos estábamos quedando en ese momento. Las quemadas eran algo muy normal: múltiples piras de plástico quemándose iluminaban todas las noches el cielo. Yo sentía que me ahogaba y tenía ataques imparable de tos. Por las mañanas el fuego todavía ardía. Más alarmante que el humo era el hecho de que a nadie parecía importarle. En nuestras reuniones para tratar el diseño curricular para el programa de aprendizaje asistido por computadora, todos coincidían en que la contaminación era algo malo, pero nadie hacía ningún tipo de relación con los rituales diarios de la quema de basura. Incluso llegué a plantearlo a un funcionario local del área educativa, quien con paciencia me explicó que el distrito no tenía ningún sistema de eliminación de residuos, por lo que la gente quemaba su propia basura. En su “alfabetización ecológica”, David Orr (1992) recuerda que, en cierto momento, entendió que la pregunta lógica que sigue después de aprender a leer, escribir y calcular es “¿y ahora qué?”. Tal como habíamos demostrado en “After the Smoke Clears” (Iyengar y Bajaj, 2011), nuestro análisis del diseño curricular indio, el humo no se había disipado para nada: no hubo ningún “y ahora qué” luego de la tragedia de Bhopal ni del ritual de la quema de basura en la Mahbubnagar rural. Las rupturas entre el diseño curricular y la vida cotidiana siguen siendo tan oscuras y tóxicas como siempre.

Mi segunda idea surgió con una observación no menos desconcertante que, por suerte, no me provocó nada de tos: las estudiantes siempre estaban en silencio; ninguna hacía ninguna pregunta. Primero pensamos que hacer preguntas podría parecerles descortés, pero después de pasar más tiempo con estas jóvenes, nos dimos cuenta de que no hacían preguntas simplemente por timidez y falta de confianza en sí mismas. Terminaban sus tareas en la computadora muy rápido, aunque para la mayoría era la primera vez. Entonces, decidimos integrar en nuestros módulos habilidades socioemocionales, como la confianza en sí mismas y en sus capacidades. Eso las alentó a empezar a hacer preguntas en clase. A mí me confirmó que incluso aprender una habilidad puramente técnica, como usar una computadora, puede contribuir con el desarrollo de una persona consciente, que tiene la confianza necesaria para explorar y descubrir con más seguridad. Todo ello se vinculaba con lo que todavía venía pensando sobre las

prácticas ambientales: la educación no solo debe brindarnos los saberes y las habilidades para navegar el mundo que nos rodea, sino que también debe darnos la confianza para hacer los cambios que el mundo necesita.

En 2018, fui invitada por la Pontificia Academia de las Ciencias Sociales del Vaticano a compartir mis ideas sobre la educación para el desarrollo sostenible. Leí entonces con mayor profundidad la encíclica papal *Laudato si'*, que nos da una perspectiva teológica sobre el medio ambiente. Allí, el Papa Francisco afirma que cuidar el planeta es ahora más importante que nunca. Habla de una “ecología integral”, que nos convoca a vivir en armonía con todos los seres vivos. El verdadero propósito de la educación ambiental, explica, no es simplemente enseñar datos, sino una “ética ecológica” que nos haga cuestionar nuestras prácticas y formas de crear sentido.

Después de Bhopal, los libros de texto indios incluían información poco sustancial sobre la tragedia, por ejemplo: “Escribir el nombre del gas que se filtró”. Las muchas actividades que requerían completar los blancos y unir columnas revelan que desestimamos cualquier tipo de aprendizaje verdadero sobre la tragedia. Las historias esenciales que nos conectan con Bhopal hallaron su tumba junto a las víctimas del gas. El llamado del Papa a vivir con una ética ecológica nos lleva a pensar en el movimiento de la ecología profunda de Arne Naess (2005), que identifica el deseo de cuestionar. Warwick Fox (1990) hacía hincapié en la empatía como idea central porque expresa una relación no antropocéntrica y más ecocéntrica con otros seres vivientes.

El covid-19 me mantuvo encerrada. Pude reflexionar más y hacer mayor foco en la meditación y el cuidado colectivo. La pandemia también puso de manifiesto cuestiones relacionadas con la salud mental, la incertidumbre y el daño ambiental. Las mascarillas descartables que quedaban tiradas al borde de las carreteras eran un símbolo de la crisis que vivíamos. Incluso una vez vi una colgando del cuello de un pájaro. Mi ciudad, Millburn, en Nueva Jersey, sufrió un golpe muy grande cuando el centro se inundó por completo a causa del huracán Ida en 2021 (Iyengar, 2021). Apenas mejoró el tiempo, mis hijos y yo, con botas altas y guantes largos, fuimos a ayudar a limpiar los negocios. Nos unimos a un flujo humano y gentil compuesto en su mayoría por madres y estudiantes secundarios, que iban a ayudar a los dueños de los negocios a sacar la basura que había dejado la inundación. Esa violenta tormenta había despertado el altruismo, la humanidad y la necesidad de cuidarnos entre todos. Los días que siguieron, nos dedicamos a apaciguar el río Rahway, que con tanta furia nos había devuelto nuestra basura, nuestros plásticos y nuestras toxinas.

El pequeño canal, de apariencia inofensiva, que atraviesa el centro de Millburn tiene desde ese entonces un significado

diferente para todos nosotros. Ahora tememos su furia. Recuerdo haber pensado en que deberíamos cultivar ideas sobre el cuidado mutuo y del ambiente en nuestra vida cotidiana y no esperar a que una catástrofe nos las recuerde. Toda mi vida, desde Bhopal hasta las latas de cerveza tiradas en el río Rahway, ha forjado mi filosofía educativa: en la escuela debe enseñarse el cuidado mutuo, la acción climática y el cuidado del medio ambiente; todo ello es parte de nuestros aprendizajes fundamentales.

David Orr señaló esa conexión treinta años atrás. Para él, la alfabetización ecológica no es solo saber sobre el clima, los ecosistemas y el medio ambiente: es comprender que nuestra interdependencia dentro de los ecosistemas más amplios es fundamental para todas las otras formas de conocimiento:

El fracaso de no lograr una alfabetización ecológica es un pecado de omisión y no de acción. No solo no estamos enseñando las nociones básicas sobre la Tierra y cómo funciona, sino que, en realidad, estamos enseñando una gran cantidad de cosas que directamente están mal. Como no incluimos perspectivas ecológicas en las distintas materias, les enseñamos a los estudiantes que la ecología no es importante para la historia, la política, la economía, la sociedad, etcétera. Y con la televisión, aprenden que el planeta es todo de ellos, para su provecho (Orr, 1992/2011, p. 251).

Lo que me preocupa es que la educación no debe ayudarnos solamente a comprender: debe ayudarnos a ser agentes activos de cambio. Orr (2011) se refiere a la alfabetización ecológica como una concientización, una forma de ayudarnos a construir vínculos que lleven a la prudencia y la custodia del mundo natural, pero también a su celebración. Para Krasny y Roth (2010), el conocimiento de los estudiantes es precursor de la acción por la justicia ambiental. Sin embargo, Orr (2011) se resiste a la idea de tratar los desafíos climáticos y ambientales como un conjunto de problemas que pueden resolverse y que requieren herramientas analíticas y una serie de soluciones tecnológicas y neutrales en términos de valores. La vida me demostró que las soluciones técnicas no generan la conciencia crítica que necesitamos para hacer que el cambio sea posible. Si la autorreflexión es un primer paso para ser custodios dignos de este planeta, los aprendizajes fundamentales necesitan un abordaje basado en valores que nos permita entender cuáles son nuestras responsabilidades mutuas y para con el mundo.

Me interesé, entonces, por cómo se transmite ese enfoque filosófico a través de la política y la práctica de los aprendizajes fundamentales. El [Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7](#) aborda el desarrollo sostenible y la ciudadanía global. Reafirma la responsabilidad por nuestras propias acciones y la ciudadanía responsable como importantes

metas educativas. Ciertamente, eso confirma que un énfasis en el capital humano que se limite a aprender a leer, escribir y hacer cálculos, y –si tenemos suerte– a aprender una habilidad productiva, resulta un propósito insuficiente para la educación. Los aprendizajes fundamentales deben sentar las bases para desarrollar ciudadanos globales que piensen y actúen con responsabilidad. Esa no puede ser una tarea para la educación sola. Me atraen las ideas de los macroeconomistas que están proponiendo un decrecimiento como alternativa viable al crecimiento incesante del PBI y el pensamiento de muchos científicos que alertan sobre la importancia de vivir dentro de los límites planetarios (Rockström et al. 2009).

En estos tiempos de emergencia, debemos actuar responsablemente. Los desafíos que enfrenta la humanidad están escalando y la desigualdad crece [para más de dos tercios de la población mundial](#). El [Sexto informe de evaluación](#) del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático, de las Naciones Unidas, advierte que la amenaza es muy grave. El mundo se enfrenta a una aceleración del índice de inundaciones, huracanes, sequías e incendios devastadores. Mi hija, que va a quinto grado, llegará a ver un planeta desolado si las cosas no cambian. Tendrá que prepararse para más limpiezas en el centro de nuestra ciudad. Nuestra generación pudo ver la naturaleza en su máximo esplendor. Para mi hija, la naturaleza tendrá que ver con elaborar mecanismos para afrontar la situación, planes de reducción de los riesgos ocasionados por desastres y el desarrollo de la resiliencia. Hemos destruido casi por completo su relación natural con la tierra.

Ahora volvemos a Nueva Jersey. La Sociedad de Historia de Millburn celebró el Día de la Tierra organizando una fiesta para el olmo americano más antiguo de la ciudad. Tiene doscientos años. Fue testigo de la Guerra de la Independencia liderada por Washington y fue testigo de nuestra llegada a esta ciudad como inmigrantes de la India. El viejo olmo también sabe que [Estados Unidos está entre los primeros veinte países](#) con mayores emisiones de carbono de todo el mundo y que el rico Norte global, [en especial, Estados Unidos](#), tiene la proporción más grande (24,6%) de gases de efecto invernadero que causan el calentamiento del planeta, gases que han sido provocados por el uso de combustibles fósiles y por la industria durante los últimos 170 años. Los norteamericanos ¿cómo cuentan en el aula la historia de la responsabilidad por el clima? ¿Es más conveniente ignorarla? Del otro lado del Atlántico, bordeando el Cuerno de África, y a mitad del océano Índico, las nuevas generaciones en las escuelas de Bhopal siguen teniendo una educación insuficiente sobre la tragedia del gas. Lo ocurrido sigue sin enseñarse de un modo significativo en las escuelas (Iyengar y Bajaj, 2011); tampoco es parte del debate público ni de una memoria colectiva en acción, pero continúa

ardiendo. El clima y la justicia ambiental continúan ajenos a nuestras aulas porque nos han entrenado para aceptar aprender contenidos que no sean polémicos y que no exijan explicaciones difíciles. Ahora, en la ciudad de Bhopal, hay más fábricas que nunca. El sistema educativo indio sigue

ignorando aquello que está grabado entre nuestros recuerdos más terribles, aquel momento crucial del pasado reciente que sigue estando tan vivo. Y al hacerlo, ignora nuestro futuro.

Referencias

Iyengar, R. (2012). Recent storm flooding in Millburn Township topographical analysis in the wake of Ida. Recuperado el 29 de julio de 2023 de <https://storymaps.arcgis.com/stories/1232513377a44a0993e2aff1bbaec9f2>

Fox, W. (1990). *Toward a transpersonal ecology: Developing new foundations of environmentalism*. Shambhala Publications.

Hickel, J., Kallis, G., Jackson, T., O'Neill, D. W., Schor, J. B., Steinberger, J. K., Victor, P. A. y Ürge-Vorsatz, D. (2022). Degrowth can work — Here's how science can help. *Nature*, 612.

ICT Center. (2016). Education for sustainable development. Recuperado el 29 de julio de 2023 de https://csd.columbia.edu/sites/default/files/content/ICT%20Center_i4SD_CSD%20Blog_Finalwpic.pdf

Iyengar, R. y Bajaj, M. (2011). After the smoke clears: Toward education for sustainable development in Bhopal, India.

Comparative Education Review, 55(3), 405-428.

Krasny, M. E. y Roth, W.-M. (2010). Environmental education for social-ecological system resilience: A perspective from activity theory. *Environmental Education Research*, 16(5-6), 545-558. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.505431>

Naess, A. (2005). The deep ecology movement: Some philosophical aspects. En A. Drengson y H. Glasser (Eds.), *Selected Works of Arne Naess*, X (pp. 33-55). Dordrecht, Países Bajos: Springer. https://openairphilosophy.org/wp-content/uploads/2019/02/OAP_Naess_Deep_Ecology_Movement.pdf

Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. State University of New York Press.

Orr, D. W. (2011). *Hope is an imperative: The essential David Orr*. Island Press.

Papa Francisco. (2015). Carta encíclica *Laudato si'* del Santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa común. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Popovich, N. y Plumer, B. (2021) Who has the most historical responsibility for climate change? *New York Times*. Recuperado el 13 de junio de 2023 de <https://www.nytimes.com/interactive/2021/11/12/climate/cop26-emissions-compensation.html>

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, A., Chapin, III F. S., Lambin, E., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. ., Nykvist, B., De Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., Falkenmark, M., Karlberg, L., Corell, R. W., Fabry, V. J., Hansen, J., Walker, B., Liverman, D., Richardson, K., Crutzen, P. y Foley, J. (2009). Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society*, 14(2), 32. <https://doi.org/10.5751/ES-03180-140232>

UNESCO. (2012). *United Nations decade of education for sustainable development (2005–2014)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

United Nations News. (16 de enero de 2020). Climate change damaging health worldwide 'now' says WHO, calling for urgent action to mitigate impact. <https://news.un.org/en/story/2020/01/1055681>

Alianzas para la transformación: Cómo avanzamos hacia los aprendizaje fundamentales para todos

 **Ramya Vivekanandan**, Especialista Senior en Educación; Responsable Temática del Área de Enseñanza y Aprendizaje, Secretaría de la Alianza Mundial para la Educación (GPE), Estados Unidos

 rvivekanandan@globalpartnership.org

 **Raphaelle Martinez**, Coordinadora del Equipo de Aprendizaje y Política Educativa, Secretaría de la Alianza Mundial para la Educación (GPE), Francia

 rmartinez3@globalpartnership.org

Resumen

La enseñanza de los aprendizajes fundamentales para todos, y en escala, nos exige trabajar con espíritu de colaboración. Los países deben definir qué son los aprendizajes fundamentales según sus contextos específicos e impulsar sus agendas, trabajando en pos de cambios que permitan transformar sus sistemas educativos. Los aliados deben buscar el bien común, actuando con honestidad como representantes y aportando distintas perspectivas y activos para acompañar a sus países en un viaje excepcional y transformador.

Palabras clave

Alineación
Consenso
Específico de cada país
Alianza
Transformación del sistema

¿Qué es fundamental?

En su [estrategia actual](#), la Alianza Mundial para la Educación (GPE, por su sigla en inglés) asume el compromiso de ayudar “a los países a mejorar el aprendizaje en cada etapa de la educación de los niños, con inclusión de la educación temprana; la adquisición de competencias básicas, como la lectoescritura y la aritmética elemental; el aprendizaje socioemocional y la amplia variedad de aptitudes necesarias para preparar a los estudiantes para el siglo XXI” (GPE, 2025, p.15). Esa perspectiva del aprendizaje, al igual que todos los aspectos de la estrategia, refleja un consenso entre los países aliados, los gobiernos donantes, las agencias multilaterales, las organizaciones de la sociedad civil, los socios privados y las fundaciones filantrópicas.

El compromiso ofrece una noción amplia del aprendizaje, un concepto que, en nuestra opinión, refleja de la mejor manera las diversas necesidades y aspiraciones de los países aliados. Por supuesto, la lectoescritura y la aritmética básica son habilidades fundamentales, ya que brindan los principales pilares para el aprendizaje posterior. Además, la importancia clave de alcanzar un nivel mínimo de competencia en los primeros años se ve sustentado por décadas de investigación. Por eso, los países se han comprometido a desarrollar esas habilidades a lo largo de toda la trayectoria educativa, incluidos los primeros años de la escolarización, etapa que resulta decisiva. El [Compromiso para la acción sobre el aprendizaje básico](#), anunciado en la Cumbre para la Transformación de la Educación 2022, reafirma la importancia crítica que tienen los aprendizajes fundamentales, definidos como “la alfabetización y matemática básicas y las habilidades transferibles, incluidas las habilidades socioemocionales”, para transformar los sistemas educativos y los abordajes (Banco Mundial et

al., 2022b). Junto con otros actores, la GPE respalda ese compromiso para la acción dada la importancia que tiene.

La concepción amplia mencionada anteriormente que tiene la GPE abarca la educación en la primera infancia, y sus beneficios están respaldados por evidencias ya establecidas. En países con una alta tasa de asistencia en la educación inicial, es mayor el porcentaje de niños que alcanzan las competencias mínimas en lectura y matemática hacia el final de la escuela primaria. Esos niños tienen más probabilidades de ingresar a la escuela puntualmente y de completar el nivel primario y secundario, y tienen menos probabilidades de abandonar o repetir (Akyeampong et al., 2023; Heckman, 2011; OCDE, 2012). La calidad del aprendizaje temprano en el contexto preescolar, donde los niños desarrollan habilidades socioemocionales transferibles (la habilidad de jugar y trabajar con los demás, la autoconfianza y el autocontrol), proporciona los pilares que son en sí mismos fundamentales para adquirir las habilidades posteriores en lectoescritura y aritmética y otras competencias.

Con respecto al contenido, el “qué” del aprendizaje, consideramos que la lectoescritura, la aritmética y el aprendizaje socioemocional (SE) son todas habilidades fundamentales, una perspectiva esbozada ya en el Compromiso para la acción. Los estudiantes hoy necesitan ser capaces de pensar de manera crítica y creativa, comunicarse con eficacia, colaborar con pares diversos, resolver problemas complejos, adoptar una mirada global, y estar atentos a la información y participar de la comunicación. En 2020, revisamos una muestra de quince países de África y Asia que conforman nuestra alianza, con el fin de evaluar la importancia que se da a estas y otras “habilidades del siglo XXI” en los planes educativos. Encontramos que todos los países aspiran a desarrollar estas habilidades y a mejorar la lectoescritura y la aritmética básicas, es decir que no consideran que las habilidades sean mutuamente excluyentes. Dicho resultado indicaría que el debate actual sobre lo que implican los aprendizajes fundamentales es prácticamente irrelevante para las prioridades y las preocupaciones que tienen los países (GPE, 2020).

En una síntesis reciente elaborada por Porticus y las fundaciones Jacobs y LEGO (2023), se cuestiona la “falsa dicotomía” entre resultados académicos y resultados holísticos. En efecto, las habilidades como el pensamiento crítico y la colaboración no pueden enseñarse como materias independientes, tal como se demuestra en varios de los interesantes casos citados en el informe. Por ejemplo, los Speed Schools de Etiopía, un programa para tender puentes con chicos que dejaron la escuela, hacen hincapié en la lectoescritura y la aritmética junto con las habilidades SE, como la autoeficacia y la regulación emocional, un encuadre que lleva a obtener beneficios sostenidos luego de que los

niños hacen la transición a las escuelas. Eso también se ejemplifica en nuestro diálogo constante con países aliados acerca de qué aprendizajes son fundamentales. Dichos países destacan la importancia de las competencias necesarias para hacer frente a los desafíos globales de hoy, como las pandemias, la violencia y la inseguridad, la desigualdad de género y el cambio climático, y hablan de la dimensión que estos desafíos tienen en sus países y la convicción de que la educación es un factor clave para abordarlos.

Resulta particularmente esclarecedor observar cómo los países aliados operacionalizan la estrategia actual de la GPE. Los países desarrollan convenios de colaboración que articulan sus distintas visiones para transformar los sistemas y establecer las prioridades de reforma. Consideramos que es muy significativo que pueda lograrse el consenso en un contexto de recursos escasos, en el que todo pareciera ser una prioridad. Los convenios de colaboración firmados priorizan cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, y algunos de ellos tienden a centrarse en los aprendizajes fundamentales, ya sea de forma explícita o más general. En la Tabla 1 se indican los convenios firmados a junio de 2023. Reafirman nuestra visión de que las concepciones operacionales de los aprendizajes fundamentales son amplias y reflejan diferentes niveles de preparación de los sistemas nacionales y también distintas aspiraciones y valores.

Si observamos con detenimiento la tabla, veremos que, por ejemplo, Sierra Leona, se compromete a que todos los estudiantes logren “leer con fluidez y comprensión, adquirir competencias matemáticas elementales y desarrollar habilidades socioemocionales resilientes para el cuarto grado”. Todo ello es considerado fundamental para tener un dominio de la comprensión, el pensamiento computacional, el pensamiento crítico, la creatividad y la ciudadanía, primordiales para el marco curricular. Cabe destacar que ampliar el acceso a la educación inicial, es decir, garantizar que “los niños comiencen la escuela primaria listos para aprender”, es un pilar fundamental del convenio (Ministerio de Educación Básica y Secundaria Superior y Ministerio de Educación Superior y Técnica, República de Sierra Leona, 2022).

Por su parte, Zanzíbar se centra en mejorar las habilidades fundacionales en el nivel educativo básico y ellas incluyen la lectura, la escritura y la aritmética, pero también la creatividad. Un resultado intermedio que el convenio de colaboración identifica está relacionado con la implementación del diseño curricular basado en competencias en los niveles inicial y primario. Dicho diseño tiene una orientación práctica y se basa en tareas, haciendo hincapié en los elementos prácticos, la creatividad y la capacidad de aplicar las habilidades en la vida real. Una vez más, se evidencia una visión amplia de los aprendizajes

fundamentales, que va más allá de la lectoescritura y la aritmética y que incluye la educación inicial (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Zanzibar, 2023).

Transformación de los sistemas en pos de los aprendizajes fundamentales

Entonces, ¿cómo encaminamos nuestros esfuerzos para lograr una enseñanza de los aprendizajes fundamentales para todos? Una [investigación del Banco Mundial](#) revela que el 70% de los estudiantes de países con ingresos medios y bajos no pueden leer ni comprender lo que leen ni demuestran habilidades aritméticas básicas. Aunque abordar este desafío pueda parecer una tarea abrumadora para los países aliados de la GPE, solo puede emprenderse mediante la transformación de los sistemas educativos.

Para algunos, la transformación de los sistemas puede parecer demasiado ambiciosa y de largo plazo, pero existe abundante literatura sobre el tema que señala su importancia clave para lograr aprendizajes fundamentales eficaces (Kaffenberger y Spivak, 2022). Dicha transformación requiere que las partes interesadas de cada país diagnostiquen las interacciones y causas subyacentes que contribuyen a los resultados educativos insuficientes y que desarrollen alianzas –entre gobiernos, socios para el desarrollo, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos docentes, compañías privadas y otros actores– a fin de identificar y abordar las prioridades en común. La transformación de los sistemas exige un alineamiento de los actores, las políticas, los incentivos y las capacidades. También se necesita un cambio de mentalidad en el nivel de la conducción para que esta pueda monitorear, replicar y hacer adaptaciones a fin de respaldar las prioridades de la reforma y mantener la dirección establecida.

Por más razonable que parezca ese enfoque, representa un alejamiento significativo de “lo que es habitual”. Se requieren incentivos para impulsar la colaboración y el alineamiento en pos de un objetivo en común. La decisión de la GPE es reconocer la complejidad sistémica de los intereses en pugna –y la necesidad de hallar coherencia y conexiones entre todas las partes de cada sistema– para alcanzar los resultados deseados. En concreto, la GPE apoya el fortalecimiento de un entorno en el que los actores del sistema estén motivados para trascender sus intereses inmediatos y de corto plazo. Asimismo, impulsamos una visión del todo que es más que la suma de las partes. En el contexto de una enseñanza de los aprendizajes fundamentales para todos, este encuadre integral de los sistemas implica al menos tres consideraciones:

Trabajo en escala

Para impulsar los aprendizajes fundamentales, es preciso considerar la escala y la sostenibilidad, pero también, y esto es clave, la equidad. El abordaje centrado en los sistemas requiere estrategia y planificación para garantizar que todos

los estudiantes alcancen las habilidades fundamentales. Ello implica el desarrollo de una capacidad significativa en el nivel de los sistemas y la utilización de prácticas fundamentadas en la evidencia, como la pedagogía estructurada, el suministro adecuado de libros y materiales, la enseñanza en el nivel correcto y el desarrollo profesional de los docentes, a fin de reforzar determinadas habilidades, mediante, por ejemplo, el acompañamiento y las comunidades de práctica. Sin embargo, cualquier inversión en programas y procesos que respalden logros de aprendizaje debe estar acompañada de políticas e inversiones que faciliten el acceso, la inclusión y la retención de todos los niños. Tal como señalamos más arriba, eso necesariamente exige expandir el acceso a la educación inicial. Considerar la equidad y la inclusión debe ser un punto clave cuando se trabaja en escala. La experiencia demuestra que los programas que tienen un foco demasiado limitado en la mejora de las habilidades fundamentales pueden ignorar algunas cuestiones ya existentes relacionadas con la exclusión e incluso empeorarlas, aun involuntariamente (Holden y Patch, 2017).

La comunidad global necesita atenerse a estándares más rigurosos para impulsar resultados más equitativos en los aprendizajes fundamentales de todos los estudiantes. Necesitamos mantener un foco deliberado en los grupos marginalizados, incluidas las niñas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños con discapacidades y los refugiados. El trabajo de investigación que emprendemos en este espacio debe examinar no solo los aspectos técnicos, sino también los entornos propicios que permiten mejores aprendizajes fundamentales para todos.

Promoción del diálogo para una política inclusiva

Tan importante como las soluciones técnicas y los enfoques fundamentados en evidencia es el ecosistema más amplio en el que operan esas soluciones, y por eso, es necesario no descuidarlo. La fortaleza de toda alianza se encuentra en su capacidad de reunir voces y perspectivas diversas, lo que enriquece la comprensión de los desafíos sistémicos. También permite la identificación e implementación de soluciones que están basadas en los saberes y las realidades locales, y que incorporan la experiencia global de encuadres exitosos provenientes de otros contextos.

Por supuesto, un conjunto más diverso de voces en la discusión de políticas significa más resultados “no estándares” y, quizás, inesperados. Ello requiere el compromiso mutuo de mantener una mentalidad abierta. Las distintas partes tienen intereses inmediatos que pueden discrepar entre sí, plazos diferentes y una exposición desigual a los procedimientos y el lenguaje global: gestionar un diálogo sobre políticas que sea inclusivo y diverso en su naturaleza puede ser un poco como establecer una asociación vecinal en una Torre de Babel contemporánea.

Hay una tensión palpable entre el tiempo necesario para la inclusión y los procesos de consulta significativos y las presiones para obtener resultados en poco tiempo. Sin embargo, es necesario hacer ese esfuerzo a fin de construir un liderazgo en los países, sin el cual los logros pueden no durar mucho tiempo.

La oportunidad de ser testigos de cómo los países aliados de la GPE llevan adelante los convenios de colaboración con un espíritu de diálogo es algo inspirador y gratificante a la vez. Además, que los aprendizajes fundamentales continúen surgiendo como prioridad a través de la compleja política de los distintos intereses resulta estimulante y motivador. Los compromisos que emergen con los aprendizajes fundamentales, aun concebidos de manera diversa, son claramente testimonio de un liderazgo eficaz.

Promoción de un liderazgo eficaz

En las reflexiones acerca de cuáles podrían ser los factores clave para lograr reformas y programas exitosos, lo que surge con mayor fuerza es el liderazgo eficaz del sistema. La voluntad política es una condición indispensable para que las cosas ocurran. ¿Qué implica, entonces, construir una voluntad política que permita establecer compromisos con algo tan crucial como los aprendizajes fundamentales? En primer lugar, se necesita la promoción permanente de los aprendizajes fundamentales a nivel global. Ello requiere amplitud, por ejemplo, con la movilización de más actores, y altura, por ejemplo, con el compromiso de los gobiernos en sus estamentos de mayor responsabilidad y experiencia.

Eso es lo que el Compromiso para la acción espera alcanzar. A la fecha, ha respaldado a casi 50 países y organizaciones. En segundo lugar, los países aliados deben demostrar su liderazgo a nivel regional e incluso global para construir las alianzas colaborativas necesarias para avanzar. Sierra Leona y Colombia son buenos ejemplos de liderazgo en el nivel regional, ya que convocan reuniones regionales de alto nivel para conseguir el compromiso de los ministerios e impulsar así los aprendizajes fundamentales. El tema de la Unión Africana para el año 2024 dedicado a la educación presenta otra oportunidad significativa de proponer enfoques eficaces para promover los aprendizajes fundamentales.

Entonces, con un liderazgo nacional fuerte y los incentivos adecuados, los actores pueden alinear sus esfuerzos y hallar los recursos para que los aprendizajes fundamentales sean una realidad para cada niño, sin importar el nivel de especificidad con el que puedan definirse en cada país. Es preciso establecer indicadores y mecanismos para la rendición de cuentas a fin de garantizar el progreso y la responsabilidad de todas las partes intervinientes, pero ese es un tema que deberemos dejar para un próximo artículo. Trabajar en colaboración y construir un consenso verdadero, y compartido para mantener el rumbo, nunca va a ser fácil. Sin embargo, en nuestra opinión, es el único modo de concretar el compromiso de que todos los niños aprendan bien y desde temprana edad, lo que contribuirá a un futuro más justo y sostenible para todos.

Tabla 1. Convenios de colaboración suscritos a junio de 2023

País	Reforma prioritaria	Estrategia / Áreas de intervención propuestas
Camboya	Mejorar los logros de aprendizaje	Paridad de género; aprendizaje de calidad (principales habilidades fundamentales, mejores competencias digitales); enseñanza de calidad (cualificaciones; formación PRESET, INSET y CPD, es decir, formación docente, formación continua y capacitación profesional; apoyo a docentes y directivos en la escuela).
República Democrática del Congo	Los docentes y una enseñanza de calidad	Nivel de la profesión docente, desarrollo profesional docente, contratación de docentes y entornos de enseñanza y aprendizaje.
El Salvador	Aprendizaje en la primera infancia, con calidad e inclusión	Evaluación y entornos de aprendizaje; formación docente (principalmente en el contexto del aprendizaje en la primera infancia y el impulso de la igualdad de género).
Gambia	Enseñanza accesible, justa e inclusiva de los aprendizajes fundamentales	Mayor acceso a la educación inicial o preescolar; estándares / marco curricular; materiales para la enseñanza y el aprendizaje; evaluación en los primeros grados del nivel primario; formación docente y desarrollo profesional continuo; datos y tecnología.
Guyana	Fortalecimiento de la conducción docente en los niveles distrital y escolar	Capacitación (para las autoridades escolares y distritales); sistema de rendición de cuentas; EMIS (Sistema Informático de Gestión Educativa); mecanismos de coordinación y comunicación; participación de la comunidad; planes de mejora escolar inclusivos y con sensibilidad cultural.
Kenia	Mejorar los logros de aprendizaje	Marco curricular, evaluación, aprendizaje remoto; alfabetización temprana en el nivel primario; formación y desarrollo profesional docente (orientación y apoyo en la escuela); disponibilidad docente.
Nepal	Enseñanza de calidad, educación inicial, igualdad de género	Atraer mejores docentes; formación antes y durante el ejercicio de la docencia.
Ruanda	Enseñanza y aprendizaje de mayor calidad	Formación docente y desarrollo de capacidades; evaluación del aprendizaje; programas de recuperación; materiales de enseñanza y aprendizaje; apoyo de las familias; programas de educación inicial basados en la comunidad.
Sierra Leona	Bases del aprendizaje para todos	Educación inicial; uso de datos; gobernanza y gestión para la alfabetización funcional; desarrollo profesional antes y durante el ejercicio docente; sistema de información y gestión docente; materiales para la enseñanza y el aprendizaje.
Tayikistán	Educación basada en competencias (EBC)	Estándares y materiales didácticos basados en competencias; evaluación para la EBC; desarrollo profesional eficaz de los docentes para respaldar la implementación de la EBC.
Tanzania (continental)	Planificación relativa al cuerpo docente; inclusión y paridad de género	Planificación docente; formación docente y desarrollo profesional; contratación y ubicación del personal; motivación y responsabilidad; entornos de aprendizaje.
Tanzania (Zanzíbar)	Mayores habilidades fundamentales	Diseño curricular basado en competencias para el nivel inicial y primario; incluye evaluación, gestión y desarrollo docente, paridad de género, inclusión y gestión del sistema.
Uganda	Bases de calidad para el aprendizaje	Marco curricular; gestión escolar; evaluación; materiales educativos; comedores escolares; infraestructura escolar; desarrollo profesional docente; contratación y asignación del personal docente; régimen laboral docente; gestión del cuerpo docente y la escuela.
Zimbabue	Acceso justo	Acceso para facilitar el aprendizaje (con la implementación de una estrategia para recuperar aprendizajes y educación no formal); reforma de la evaluación y las formas de inspección; profesionalización docente y conducción escolar.

Las opiniones vertidas en este artículo se basan en nuestra experiencia como educadores de la Alianza Mundial para la Educación (GPE) y no representan necesariamente las opiniones de la GPE, sus autoridades o sus miembros.

Referencias

Akyeampong, K., Andrabi, T., Banerjee, A., Banerji, R., Dynarski, S., Glennerster, R. y Yoshikawa, H. (2023). *Cost-effective approaches to improve global learning – What does recent evidence tell us are ‘smart buys’ for improving learning in low- and middle-income countries?* FCDO, Banco Mundial, UNICEF y USAID.

GPE. (2020). *21st century skills: What potential role for the global partnership for education? – A Landscape Review*. Washington, DC: Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/content/21st-century-skills-what-potential-role-global-partnership-education>

GPE. (2021). *GPE 2025 – Strategic plan*. Washington, DC: Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-2025-strategic-plan>

GPE. (2023). *Partnership compact guidelines*. Washington, DC: Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-02-gpe-partnership-compact-guidelines.pdf>

Griffin, P. y Care, E. (Eds.). (2011). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-9395-7>

Holden, J. y Patch, J. (2017). *Does skin in the game improve the level of play? The experience of payment by results (PbR) on the Girls’ Education Challenge (GEC) program*. UKAid: Girls’ Education Challenge. <http://foresight.associates/wp-content/uploads/2017/01/2017.01.19-Skin-in-the-game-PbR-on-the-GEC.-Final.pdf>

Heckman, J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35, 31-47.

Kaffenberger, M. (2022). *The role of purpose in education system outcomes: A conceptual framework and empirical examples*. Documento de trabajo del Programa RISE 22/118. <https://riseprogramme.org/publications/role-purpose-education-system-outcomes-conceptual-framework-and-empirical-examples>

Kaffenberger, M. y Spivack, M. (2022). *System coherence for learning: Applications of the RISE education systems framework*. Documento de trabajo del Programa RISE 22/086. <https://riseprogramme.org/publications/system-coherence-learning-applications-rise-education-systems-framework>

Kim, H. y Scoular, C. (2017). Learning progressions: Road maps for 21st-century students—and teachers. *Stanford Social Innovation Review*. <https://doi.org/10.48558/S9V0-ED64>

McGrath, R. y Adler, A. (2022). A review of life skills and their measurement, malleability, and meaningfulness. Washington, DC: Banco de Desarrollo Interamericano. <https://publications.iadb.org/publications/english/viewer/Skills-for-life-A-review-of-life-skills-and-their-measurability-malleability-and-meaningfulness.pdf>

Ministerio de Educación Básica y Secundaria Superior y Ministerio de Educación Superior y Técnica, República de Sierra Leona. (2022). *Sierra Leone 2022-2026 partnership compact: Foundations of learning for all*. <https://www.globalpartnership.org/content/sierra-leone-partnership-compact-2022>

Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno Revolucionario de Zanzíbar. (2023). *Partnership compact fiscal years 2022/23-2029/30: Improved foundational skills at the basic education level: Focusing on reading, writing, arithmetic and creativity*. <https://www.globalpartnership.org/content/zanzibar-partnership-compact-2023>

OCDE. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OCDE.

Porticus, Jacobs Foundation y The LEGO Foundation. (2023). *Challenging the false dichotomy: An evidence synthesis*. Porticus. <https://www.porticus.com/en/articles/education-systems-should-strive-for-the-holistic-development-of-students>

Comunicación de modo múltiple: un aprendizaje fundacional para los tiempos que corren

 **Hugo Labate**, Instituto de Currículo y Evaluación, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina

 hugo.labate@gmail.com

Resumen

Este artículo examina cómo la transición de una cultura escrita a una multimodal y digital transforma la educación. Inspirado en Walter Ong, plantea que la escuela aún privilegia métodos tradicionales, ignorando las competencias multimodales que los estudiantes ya emplean. Desde la semiótica, se destaca que el sentido siempre ha sido construido de manera multimodal, lo que genera una brecha entre la vida cotidiana y la educación formal. Se abordan desafíos pedagógicos clave: cómo enseñar, evaluar e integrar aprendizajes más allá del texto escrito. El artículo propone repensar la escuela para que sea relevante en un entorno comunicativo y tecnológico en transformación.

Palabras clave

Tecnologías digitales
Habilidades multimodales
Regreso a lo básico

En un trabajo ya clásico de 1982, Walter J. Ong, estudioso de la ecología de los medios y de la relación entre oralidad y escritura analiza la transición de las culturas orales a las escritas y propone que esa transición habría reformado de manera fundamental la conciencia humana, la comunicación y las estructuras sociales. Ong pone de manifiesto los efectos cognitivos de la transición a la cultura letrada en tanto esta implica abandonar las formas de pensamiento episódico, aditivo y participativo propias de las culturas orales para entrar en el mundo de la palabra escrita, que habilita el pensamiento abstracto y analítico al poner distancia entre el conocimiento y el hablante y favorecer prácticas más interiores (como la lectura en silencio) frente a la participación y presencialidad que demanda la oralidad.

Proponemos que en estas décadas venimos atravesando una transición de igual significatividad: el paso de la cultura letrada basada en el texto impreso a la cultura multimodal asistida basada en una variedad de soportes digitales. Ante ella la enseñanza escolar, como así también la educación superior, todavía privilegian los métodos de enseñanza basados en los textos escritos donde el desarrollo de las habilidades orales (discusión, argumentación) tiene menos peso respecto del cultivo de las habilidades letradas (lectura y escritura de textos) y más escasas todavía son todavía las ocasiones en que la producción multimodal se vuelve el centro del proceso de aprendizaje.

Ezquerria (2012), en su lectura de Gunther Kress, nos recuerda que el mundo del significado ha sido siempre multimodal en tanto los modos que usamos para representar, conocer y comunicar son múltiples: la imagen, el color, la forma, el habla, los gestos, la escritura, la postura. Pero la educación escolar ha privilegiado un enfoque monomodal centrado en la comunicación escrita. De hecho, la categoría de “alfabetización” en tanto la posesión de ese código comunicativo particular a distintos niveles es central para lo escolar e incluso como categoría social, al punto de que estar alfabetizado o no estarlo es un dato constitutivo de

la subjetividad actual aun cuando existen y son de uso generalizado unos formatos alternativos de manipulación de la información, de producción del conocimiento y constitución de la subjetividad que desafían las practicas letradas tradicionales.

Ya desde el clásico texto de McLuhan (1964) se viene planteando que los hábitos sociales reales están reduciendo la dominancia de la escritura como modo primario de comunicación; los estudiantes hoy en día se vinculan, aunque no necesariamente en el ambiente escolar, con hipertextos en sitios web con enlaces, videos e imágenes, con presentaciones multimediales en PowerPoint, videos, e infografías, y disfrutan y crean en géneros híbridos como los memes, narrativas digitales y aplicaciones interactivas. Este cambio les demanda nuevas habilidades de comprensión y producción comunicativa más allá de la monografía o ensayo tradicional, habilidades que la escuela no está enseñando hoy.

Esta consideración nos invita a entonces a repensar qué y cómo se aprende y se enseña. Tal vez, el currículo y las propuestas didácticas necesiten evolucionar de una mirada de la alfabetización centrada en el texto escrito hacia la “lectura” crítica y producción de textos multimodales como videos, infografías, posters digitales, entre otros. A su vez, la evaluación basada en preguntas y respuestas escritas podría evolucionar a otras formas que logren captar la capacidad del estudiante para comunicar lo que sabe de múltiples modos.

Sin embargo, frente a estas estimulantes posibilidades y a desarrollos destacados de innovación pedagógica aparece un discurso que defiende la “vuelta a lo básico,” haciendo hincapié en prácticas letradas tradicionales y que logra adhesión en los actores que trazan la política educativa como también en los docentes mismos. Estas miradas suelen considerar que la propuesta pedagógica actual debería dedicar más tiempo y energía al dominio de habilidades consideradas “fundamentales” (lectura, escritura, aritmética básica) y se apoyan en una visión estrecha de qué es estar alfabetizado en el mundo de hoy. Este discurso se apoya en la percepción de una caída en las competencias de los estudiantes, reforzada por los resultados de evaluaciones estandarizadas asociadas a rankings internacionales. Pero detrás de esta percepción de “retroceso” también puede haber una escasa comprensión de la naturaleza de los procesos comunicativos actuales y de las reales competencias de los jóvenes para utilizarlos, así como de aquellas pedagogías que plantean un enfoque más complejo que el simple memorizar, practicar y repetir.

Algunos investigadores, sobre todo del campo de la semiótica, se han ocupado de estudiar la manera en que le damos sentido a los insumos múltiples de la comunicación multimodal, esto es cómo llegamos a ser “multimodales”. Se

puede considerar así que construir sentido implica procesos de diseño en los que las personas eligen y combinan los modos comunicativos (texto, imagen, sonido) a partir del contexto social en que se manifiesta al mensaje, ya que cada modo tiene potenciales propios: las imágenes muestran las relaciones espaciales, mientras que los textos pueden explicar una relación de causa-efecto. A su vez, los modos pueden cooperar entre sí para reforzar el significado o complementarlo, agregando cada uno nuevas capas de sentido. (Kress y van Leeuwen, 2006). Pero también se construye significado en la interacción corpórea con las herramientas digitales (pantallas táctiles, realidad virtual), con lo que la cognición se apoya también en un componente gestual y kinestésico (Jewitt 2008). Se reconoce asimismo que la atención requerida para la comunicación multimodal es distinta a la concentración enfocada que requiere la página escrita, ya que el sujeto debe repartir o alternar su foco de atención entre los varios modos, por ejemplo al escuchar un podcast y leer los subtítulos o los comentarios/emojis/memes de otros visitantes en el chat que acompaña a un streaming radial, pasando los estímulos al frente o al trasfondo según adquieren saliencia.

Tener en cuenta la disponibilidad multimodal no sólo cambia la noción de qué es “estar alfabetizado” en el sentido del uso de la lengua escrita; también la enseñanza tradicional de la matemática de lápiz y papel se modifica ante herramientas actuales que facilitan la representación, la interacción y la cognición, cambiando el significado de lo que significa “being numerate”. La incorporación de aplicaciones como GeoGebra permite visualizaciones dinámicas, interacciones y gestos, por ejemplo ampliar o mover gráficos, para transitar entre las representaciones algebraicas, gráficas y verbales haciendo más tangibles los conceptos abstractos, en un espacio de experimentación matemática que permite captar más fácilmente el sentido de conceptos como pendiente, área o perímetro. Incluso una tecnología previa y socialmente muy instalada como es la calculadora ya trae una disrupción en el proceso de construcción del campo numérico tal como la didáctica de la matemática lo venía organizando, al saltarse las fracciones y pasar directamente de los números naturales a los números reales aproximados por decimales truncados.

Una concepción multimodal del aprendizaje entraña ciertamente nuevas preguntas y desafíos. Hay ciertamente docentes creativos que proponen el uso de estrategias multimodales, sobre todo en secundaria, pero todavía no está claro cómo se puede trabajar la multimodalidad al inicio de la escolaridad, y si se debe o no hacerlo. Por ejemplo, ¿es posible integrar el aprendizaje de la lectoescritura con soportes digitales? ¿Es posible pensar en el dominio del código alfabético sin recurrir a la escritura manuscrita? ¿Se aprende la serie numérica usando una calculadora? ¿Es posible aprender a jugar con programas que convierten voz a

texto y texto a voz? ¿Qué edad es “demasiado temprano” para que los niños interactúen con un dispositivo?

Las preguntas anteriores son propias de los investigadores de la psicología y la didáctica, pero no por eso hay que reducir su dimensión política. ¿Avizoran los decisores de política el mundo en que van a vivir los estudiantes cuando sean adultos? ¿Piensan en qué códigos y prácticas necesitan formarse para participar como miembros activos de una sociedad tecnologizada, sin robotizarse en el intento? Porque los modos múltiples (imagen, sonido, video, gesto, interactividad) se han vuelto de uso común en el ambiente extraescolar y frente a ellos las prácticas escolares clásicas suenan anticuadas por más que sus defensores argumenten que son esenciales para desarrollar el pensamiento, para conseguir trabajo o para lograr éxito en los estudios

superiores. No buscamos aquí ponernos de un lado o del otro de este debate, sino solo señalar que la escuela en el pasado representaba una aspiración de ascenso cultural, de desarrollo de las habilidades consideradas socialmente más atractivas e influyentes, mientras que hoy no es percibida de esa manera por los estudiantes y sus familias, con consecuencias como la desafiliación y la desvaloración de la experiencia escolar, y de sus mediadores docentes.

Tal vez sea este entonces un buen momento para empezar a discutir en educación qué aspecto tiene un sujeto “multimodado”, pensar qué prácticas promueven su desarrollo y cómo se evidencia su progreso, y actuar en consecuencia.

Referencias

Ezquerro, J. (2016). KRESS, Gunther R. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1), 124-130.

Kress, G. R., van Leeuwen, Th. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge

Kress, G.R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Routledge & Kegan Paul

Ong, W.J. (1982). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica



Chemin Eugène-Rigot, 2
1202 Geneva, Switzerland

T: +41 (0) 22 908 45 47

E: norrag@graduateinstitute.ch

W: www.norrag.org

NORRAG número especial 09 (NSI 09)

Edición en español, junio de 2025

Edición en inglés (original), enero de 2023

Números especiales disponibles aquí

www.norrag.org/nsi

Únete a la red de NORRAG

www.norrag.org/norrag-network

Sigue a NORRAG en las redes sociales



Universidad Nacional
de General Sarmiento 

Datos de contacto y redes sociales



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003 09