

DOCTORADO
DE EDUCACIÓN

FACULTAD
DE EDUCACIÓN



DOCUMENTO DE TRABAJO N° 3

ESTUDIOS DE PROSPECTIVA EN EDUCACIÓN

CURRÍCULUM, SABERES Y PRÁCTICAS

¿Hacia dónde y cómo puede evolucionar el escenario educativo respecto a las nociones de currículum, saberes y prácticas según los actores sociales participantes en los próximos 10 años?

“Construir significado con otros, especialmente los maestros, no es una cuestión de persuadir o informar. Es preciso tener en cuenta las condiciones culturales y contextuales de donde el cambio se construye”.

Mónica Gather Thurler

GRUPO 4

Dirección: Horacio Ademar Ferreyra.

Coordinación General: Alicia Olmos.

Coordinación: Johana Melo y Daniel Valderrama.

Autores/as: Alcota Silvia, Benedetti Pedro, Cabezas Andrés, Calbacho Valentina Paz, Capano Silvana, Casella Jorgelina, Cignoli María de los Ángeles, Cortéz Soza Yerko Iván, Di Francesco Adriana Carlota, Forttes Claudia, Garcia Silvina, Gattone Carina, Gómez Rojas Isabel Margarita, Ledesma Mariela del Valle, Leighton Erich, Marino Claudia, Nakayama Lilia, Olmedo Maria Laura, Paredes Juan Manuel, Parra Jeanette, Puin López Jesús Gonzalo, Revello Ethel, Salas Andrea, Schwartz Gladys, Suarez Viviana, Tejeda Carola, Vargas Carola, Welter Adriana Woloszyn Mabel, Zaragoza Mariano.

Colaborador: Hugo Labate.

Corrección de estilo: Marta Ester Pasut.

Diseño: Mariana Mugna.

Introducción

Mientras el estudio del pasado y su entrecruzamiento de realidades y significados constituye la disciplina de la historia, la exploración del futuro como una vinculación de posibilidades y deseos se conoce con el nombre de prospectiva (Concheiro, 2011; Espinal et al, 2020; Labate, 2020). Es así como el presente trabajo indaga el horizonte educativo latinoamericano del año 2030 con respecto a las nociones de currículum, saberes y prácticas, articulando las voces de cinco actores, centrales y periféricos, del campo escolar.

Siendo la tercera entrega dentro de un estudio prospectivo más amplio sobre la evolución de la educación hacia finales de la actual década desarrollado por los doctorandos en educación de la Universidad Católica de Córdoba, este artículo elabora sobre los escenarios prospectivos propuestos por Ferreyra, Tenutto, et al (2020) y recupera los ejes de análisis planteados por Ferreyra, Olmos, et al (2020): a) Presencialidad-virtualidad, b) Saberes y habilidades, c) ¿Quiénes definirán lo que se aprende? y d) Procesos de enseñanza y aprendizaje. Transversalmente, se abordan obstáculos y posibilidades de cara a concebir un futuro deseado, así como los medios necesarios para alcanzarlo (Ackoff, 1972), comprendiendo “el futuro como razón del ser del presente” (Berger, 1959, p.16).

Los hallazgos resumidos en la siguiente infografía (figura 1) resuenan con las palabras de Espinal-Ruiz et al (2020, p. 2):

“El interés principal del currículum, saberes y prácticas, se visualiza en las dimensiones y escenarios analizados, explícitamente en lo curricular-flexible, investigativo e internacionalizado, incorporación y asimilación, transformación de los sistemas administrativos, de tecnologías, nuevas concepciones pedagógicas de educación dual, incorporación de debates sustentables acerca de innovaciones educativas y énfasis [...] en la formación profesoral como factor clave del escenario estructural, del cambio significativo”.

Figura 1: Paisaje prospectivo



Metodología

Dentro de un mundo en constante transformación, aprender desde el interior del propio microespacio establece una manera específica de dialogar, de caminar, de sentir y pensar para desafiar un contexto externo problemático e incierto en lo sociocultural,

político-económico y tecnológico-ambiental. A partir del enfoque participativo de la complejidad y bajo una visión prospectiva como sujetos de escuela con mirada utópica ¹al

2030, se documentaron los retos de los propios actores en sus contextos diversos, considerando la provocación de indagar desde sus roles mediante entrevistas en profundidad para hacer un retrato hablado de los futuros planificables y posibles, tanto para la sociedad-familia en su conjunto, como para los contenidos y los procesos de aprendizaje y enseñanza.

A partir de los ejes de análisis arriba citados emergió un árbol de categorías tras contrastar los paisajes obtenidos de cada una de las entrevistas realizadas, buscando desde el hacer y pensar, repensar haciendo; desde el ser y estar, la necesidad de organizar el sendero de manera cooperativa, creadora entre obstáculos y posibilidades, entre la identidad de esta historia compartida y aún no vivida en lo tocante al currículum, saberes y prácticas. Finalmente, se abrió el espacio entre sujetos en posiciones diferenciadas y sus diversas trayectorias para ligar todo aquello que se presenta en lo cotidiano de la práctica. Práctica cómo pensamiento en acción que desborda las teorías que la intentan contener. Este ejercicio prospectivo ha resultado ser una práctica colaborativa presente de anticipar e imaginar prácticas futuras que habilitan espacios compartidos, colectivos e individuales. Esa interacción entre colectividades y singularidades de la mirada prospectiva “es lo que permite sostenerse en otros, en lo que antecede y también lo que da lugar a lo nuevo” (Nicastro & Greco, 2009, p.38). En otras palabras, la forma del futuro posible es la inquietud y sus variantes están completas de pluralidad.

Los entrevistados se encuentran trabajando en el campo de la educación y presentan diferentes perfiles con una trayectoria profesional y académica que evidencia diversidad y polifonía. A continuación, se presentan los cinco actores sociales; sus nombres han sido cambiados por seudónimos y los fragmentos de sus entrevistas serán referenciados con la letra “E” y un número consecutivo asignado.

- **Eliécer (E-1), dirigente sindical:** Licenciado en matemática y física con experiencia en nivel primario y secundario, con nombramiento oficial como docente del Estado desde 1987. Integró el Sindicato de maestros hasta el 2018. Ha ocupado cargos directivos y actualmente se desempeña como docente.
- **Jane (E-2), inspectora educativa:** Profesora de geografía y ciencias biológicas desde 1989 y de historia desde 1997 en niveles secundario y superior. Obtuvo una diplomatura en currículum y prácticas escolares en contexto de FLACSO en 2004 y una especialización en tecnologías de la información y la comunicación en 2003. Fue directora en la unidad académica de la Escuela Normal por 10 años. Ha estado vinculada al Ministerio de Educación de la Nación en cargos de coordinación y actualmente es inspectora de educación secundaria para zonas urbanas y rurales.
- **Nicolás (E-3), gestor tecnológico:** Estudió docencia en 1983. Cuenta con numerosos cursos realizados en programación, diseño de página web y diseño gráfico, sin título oficial de carrera universitaria. Tiene un recorrido extenso en

¹ Considerada como parte misma de la historia de los sujetos, en su función social, como condición imprescindible de la vida, en tanto la utopía se vive. (...) Verlas dentro y como componente fundamental del proceso social, arquitrabe esencial del cambio social es una condición de una teoría crítica de la utopía (...) Las utopías están ahí en la realidad de la intencionalidad e inintencionalidad de la acción humana como savia de la historia (León del Río: s/f)

formación de TIC's. Posee experiencia en gestión de plataformas educativas y recursos tecnológicos para la educación.

- **Flor (E-4), lideresa indígena:** Licenciada en enseñanza del inglés como lengua extranjera. Coordinadora del sistema educativo propio de la comunidad indígena Muisca de Suba, al noroccidente de Bogotá. Cuenta con experiencia en la

investigación educativa y la revitalización lingüística del idioma ancestral Muisca. Educadora de profesión e indígena por convicción, en sus propias palabras.

- **Lisa (E-5), estudiante de profesorado:** Futura docente, actual estudiante del profesorado de educación inicial. Inició sus estudios en 2018.

Estos participantes -en las entrevistas a profundidad- ponen sus miradas de futuro en la urdimbre prospectiva que conjuga espacio-tiempo, contexto-territorio, escuela-sociedad, presente-futuro, currículum-saberes y paradigmas-prácticas, representando recorridos simultáneos, entretejiendo puentes que irán cimentando la apertura de horizontes posibles.

Desarrollo

En el desarrollo de las entrevistas, los cinco actores educativos descritos en la sección anterior fueron invitados a dar un salto de 10 años en el futuro y describir lo que ven. En el análisis de dichas entrevistas, se ha generado un diálogo entre las voces de los actores cotejando sus futuros retratados a fin de cristalizar la imagen prospectiva en virtud de los siguientes ejes de análisis a) Presencialidad-virtualidad, b) Saberes y habilidades, c) ¿Quiénes definirán lo que se aprende? y d) Procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se hace una sucinta representación del paisaje educativo que visionaron los participantes.

a) Presencialidad-virtualidad

La virtualidad se perfila como un potencial habilitador en el 2030 toda vez que posibilita la participación y el acceso al conocimiento por parte de grupos sociales históricamente vulnerabilizados o desatendidos, en aras de garantizar y mejorar la calidad de los servicios educativos prestados, aplicando los desarrollos tecnológicos a los procesos de enseñanza y aprendizaje y estimulando las innovaciones en y de las prácticas educativas contemporáneas de manera holística (Gervilla, 2010). Varguillas (2020) entiende la incorporación de la virtualidad como un complemento dinámico e innovador de apoyo a las actividades presenciales, cuya incorporación pone de relieve la necesidad de formación hacia los docentes y los alumnos para el uso crítico de tales herramientas virtuales (Cabero, 2006). Tal necesidad seguirá presente en el contexto 2030.

La virtualidad se refiere al desarrollo de actividades de aprendizaje mediante entornos digitales, donde el estudiante puede instruirse sin la necesidad de situarse espaciotemporalmente en las instalaciones de una institución educativa. La pandemia por COVID-19 no ha creado la necesidad de acceso a la tecnología, solo la ha hecho evidente. En el 2030 se tendrá comprensión generalizada sobre la relevancia práctica y paradigmática de la educación virtual; no obstante, no habrá cobertura garantizada; no todo el mundo tendrá acceso a una computadora o a internet. La falta de recursos económicos y la desconexión geográfica seguirán siendo factores desvinculantes en relación con la tecnología.

Al respecto, Nicola, gestor tecnológico, anota: “Hoy se avanzó mucho, pero los recursos no son equitativos” (E-3). Jane, inspectora educativa, agregar que también se

usan “(...) formatos digitales, en los que los docentes utilizan todos los tipos de comunicación mediada por la tecnología”.

De otro lado, se advierte un viraje en el nivel de **auto-agenciamiento por parte de los estudiantes** como principales actores de la educación. El educando ganará mayor empoderamiento y gestión para navegar con éxito su experiencia digital, más

específicamente en términos de responsabilidad, autocontrol para no distraerse frente a una computadora y adaptabilidad al cambio. La virtualidad supone un cambio de paradigma y práctica que trae consigo la invitación a reevaluar sesgos, prejuicios y preconcepciones.

El espectro de virtualidad abarca **diversas modalidades de mediación digital** tales como híbrida y blended. La primera propone una integración de 50% de clases presenciales y otro 50% de virtualidad en las que alternan la enseñanza remota sincrónica y asincrónica (Gómez Caride, 2021). En los modelos híbridos, la idea consiste en dar vuelta la clase como presentan a modo de estrategia para el diseño de actividades donde se alterna lo presencial con lo remoto (Santiago & Bergman, 2018). Por otra parte, en los modelos “blended” o semipresenciales, la mayor parte de las clases se dictan de manera presencial (un 75%), y el resto virtual (25%). En este caso, la tecnología se utiliza para la socialización de contenidos y la realización de algunas actividades de enseñanza o de evaluación.

Para el 2030, el aprendizaje híbrido y semipresencial estará presente y las familias habrán ganado libertad en decidir la proporción a la que se adscriben estas modalidades; no obstante, contrario al pronóstico de los detractores de la experiencia presencial obligatoria, la presencialidad pervivirá la era digital y se verá enriquecida a fin de generar dinámicas de interacción y vivencia que sean esencialmente diferentes a aquellas ofrecidas por la virtualidad. Al respecto, Flor, lideresa indígena, considera que el espacio físico es necesario; ella lo define como el escenario “en donde se dan los contextos educativos” (E-4), cree que la educación “va a ser cada vez más posible, sí, o sea la educación aquí en la esquina con la vecina, con la gente que pasa en el carro, en el bus, con los niños que están el sábado jugando en la calle” (E-4). La presencialidad tiene que ver con el contacto físico, acercamiento, con la **creación de vínculos a partir de la conexión en un mismo espacio físico**. Para la educación del 2030, Lisa, estudiante de profesorado, apunta que es necesario “revisar las nuevas formas de trabajar, las nuevas herramientas de vincularse con alumnos, [...] cómo puedo mantener el contacto con los padres, [...] revalorizar estos vínculos que antes estaban y a lo mejor los perdimos, [...] pero por ahí capacidades, no sé, escuchar al otro, no sé, me surge en realidad empatía” (E-5).

En el contexto de pandemia por COVID-19, la vinculación y el acompañamiento en la virtualidad han sido fundamentales. Paulo Freire explica que el alcance mayor de los principios básicos que constituyen la propuesta de educación popular vino a reajustar otros modelos que existían al asumir la educación como un proceso sistemático de participación, formación e instrumentación de prácticas populares, culturales y sociales. Así, la pedagogía de Freire se convierte en una pedagogía crítica, liberadora y problematizadora del ámbito educativo y social. Lo anterior es una propuesta revolucionaria en tanto el sujeto educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia. Se puede entender que humanizar las prácticas pedagógicas es una forma de hacer diferente, se promueve y se trata de humanizar las relaciones y dar lugar a la vida afectiva y los sentimientos.

En virtud de esta postura crítica, la lideresa indígena Flor acota: “Yo creo que la educación va a ser la que promueva eso, ya lo estamos viendo, los niños saben reciclar más que los adultos a veces, en las escuelas es una necesidad [...]. También yo creo que va a ser el ámbito en que las tecnologías y las tics van a ser necesarias” (E-4). Flor tiene una mirada optimista hacia el futuro; ella prosigue:

“Tal vez ya va a haber más internet, para la gente va a ser más, van a tener más accesos, por ejemplo, en los contextos rurales, a entender la realidad del país, pues todavía la gente aprende de la radio y del noticiero, entonces es que yo creo que vamos a tener un país mucho más crítico, y precisamente estos medios y las tecnologías nos llevan a estos lugares, ¿no? También, va a ser mucho más crítico en la manera en cómo ve el mundo”. (E-4)

Un aspecto de gran importancia a tener en cuenta es no sobrevalorar el impacto de la virtualidad en el desarrollo de procesos de aprendizajes significativos de los alumnos. Para ello es necesario entender que, en disciplinas donde prima la aplicación práctica del conocimiento, la virtualidad difícilmente pueda sustituir a la presencialidad (Blake, 2003). Con respecto a la presencialidad, el líder sindical Eliécer indica que “el punto de partida hacia la virtualidad es con elementos en la presencialidad” (E-1). En la misma dirección, la inspectora educativa Jane anota: “Exacto, somos seres sociales, necesitamos vivir en sociedad y vivir en grupo, somos manada” (E-2). A nivel evolutivo, el ser humano es una criatura social y, a nivel social, la experiencia educativa es una construcción colectiva situada que se ve enriquecida cuando se gesta en el marco del contacto interpersonal.

b) Saberes y habilidades

Contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados se vuelve necesario en el presente siglo y ayuda a determinar el futuro más deseado. Por consiguiente, se vuelve relevante analizar los distintos futuros posibles y escoger el más conveniente para construirlo desde el presente, ya que el futuro puede escogerse y formarse desde ahora. Por esta razón, lo importante no es el futuro que parece ser probable, sino aquel posible que puede construirse. En este contexto, “los saberes que se desarrollan cambiarán sus valoraciones. La comprensión lectora seguirá siendo importante para comprender, expresar y discutir (Moreno, 2008). Esta tarea socializadora requiere saberes que adquieren especificidad en el ámbito de la escuela. Son espacios socialmente construidos y legitimados para la formación de niños/as y jóvenes y, desde ella, es posible entender las relaciones entre dos herramientas centrales: la enseñanza y el aprendizaje.

En este contexto, el término prospectiva representa una anticipación (preactiva y proactiva) para alumbrar e inspirar las acciones presentes en los senderos de los futuros posibles y deseables. Entre esos futuros posibles, citamos algunos deseados por parte de los entrevistados:

“La diversidad como esencia. [...] La diversidad se construye en democracia, si no, no existe la diversidad” [...] Es uno de los desafíos más importantes para la educación del futuro. También, se hace necesario repensar las prácticas docentes y el plan de estudio de los alumnos desde un Currículo que establezca otros ambientes, que propicie el aprendizaje en otros ambientes, más flexibles, donde el estudiante sea el protagonista, donde la centralidad de la enseñanza promueva propuestas pedagógicas en las que se pueda participar. Por ejemplo, dar distintas

opciones y que el alumno pueda, desde un pensamiento crítico, elegir entre las diferentes opciones, con una institución con escenarios cambiantes, que vaya acompañando los cambios sociales que se están dando y los cambios en los alumnos (Jane, E-2, inspectora educativa).

Las palabras de Jane resuenan con las ideas de Cullen (1997) quien describe el tiempo en “el cual el saber y los conocimientos se hacen aprendizajes” (p.49), los ambientes de aprendizaje deben proporcionar a los estudiantes elementos esenciales, que propicien una enseñanza que estimule el desarrollo de capacidades y/o habilidades y competencias valiosas para toda la vida. De manera similar, Eliécer, el dirigente sindical resalta:

“Saberes desarrollados desde lo cotidiano, resolución de problemas, [...] la escuela no puede estar divorciada de la realidad. Esa escuela debe contextualizar [...] Yo creo que la escuela del 2030 tiene que ser... una escuela dinámica y una escuela dialéctica. Que sea capaz de entender el contexto, eso genera transformaciones ... (Eliécer, E-1, dirigente sindical)

La lideresa indígena Flor hace alusión a esta misma armonización en donde el currículo vincule el desarrollo de habilidades con la preservación de saberes comunales al decir: “Enseñamos desde las cosas propias [...] Currículo es aprender al tiempo [...] La educación indígena tiene que ser intercultural [...] Necesitamos escuchar las voces de nuestros abuelos, abuelas... Deconstruir para volver a ordenar. Voy a tener ese don como maestra. Sanar el territorio. La importancia de seguir reivindicando nuestra lengua” (E-4). Flor lleva el lugar del currículo más allá y vislumbra un futuro en donde los entornos urbanos reclaman la reconciliación de las comunidades con la naturaleza:

“La educación para la vida tiene que estar muy pensada en reclamar los derechos de la tierra [...] Educación ambiental [...] Entonces, para mí, la educación tiene que ser eso: prepararnos para la vida, para la defensa de los territorios, porque el sistema está haciendo y deshaciendo con los recursos naturales. 2030 lo veo más hostil..., es que yo creo que estamos sembrando, ahí poquito a poquito, o más bien regando en la casa del pensamiento “escuela”. Los niños son las semillas. Entonces, yo creo que la casa del pensamiento va a ser un lugar y, como en muchos otros lugares, se va a dar para pensar y para volver a reverdecer el mundo, porque las ciudades están muy grises (Flor, E-4, lideresa indígena).

Las ideas de Jane entran en diálogo con la recuperación de territorios que anticipa Flor. Jane propone:

“Creo que es el punto de partida para poder empezar a repensar la educación para un futuro. Pensar una escuela que aliente, que cuide, que acompañe; una escuela que sea para habitar, una escuela que aloje a los/as estudiantes y, en este sentido, el conocimiento tiene que ser el medio de acceso a la libertad. *No hay libertad, sin aprendizaje*. Yo creo que ese es el objetivo para el 2030” (Jane, E-2, inspectora educativa).

El territorio o el entorno es todo aquello que rodea el proceso de enseñanza y aprendizaje, el espacio que rodea al estudiante en tanto interactúa en dicho proceso. De ahí que “las habilidades blandas” ganarán protagonismo en el 2030 porque no pueden ser

reemplazadas por las tecnologías virtuales (López, 2012). A la hora de pensar las prácticas como docente, este escenario futuro (que ya se va haciendo presente) requiere una expansión de la didáctica y poner en juego abordajes teóricos múltiples, que incluyan los curriculares, disciplinares, culturales, pedagógicos y didácticos, por citar algunos de los más relevantes. En este punto, se torna fundamental destacar que las habilidades no

son ni deben confundirse con los contenidos de la enseñanza. Las habilidades del siglo XXI se relacionan con la información, los medios y la tecnología, propia del ambiente que a cada estudiante le toca vivir, marcado por las tecnologías y el acceso a la información, es decir, habilidades de alfabetización: informacional, en medios y digital, el aprendizaje y la cognición, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, la colaboración y las relacionadas con la vida, y una carrera con carácter social y emocional; habilidades que incluyen: flexibilidad y adaptabilidad, sociales e interculturales, liderazgo, responsabilidad, compromiso, iniciativa e independencia, solidaridad.

La anterior descripción de habilidades que serán centrales en la escena educativa del 2030 pone de relieve la necesidad de repensar los paradigmas y prácticas de evaluación a fin mitigar las disonancias cognitivas entre el quehacer y el “cómo evaluar”. El gestor tecnológico Nicolás menciona que se requiere la:

“Creación de instrumentos de evaluación [...] Las temáticas que se abordan con instrumentos de evaluación que se han ido enseñando a los docentes para que puedan complementar sus clases... deben estar al alcance de todos los docentes” (Nicolás, E-3, gestor tecnológico).

Al respecto, la inspectora educativa Jane expresó que “en el marco de la pedagogía hispana, Santos Guerra y otros autores, nos orientan en una forma de pensar la evaluación determinada. Pero los docentes no han llegado a apropiarse de esto. Entonces, repensar la evaluación, para mí, es uno de los desafíos más importantes para la educación del futuro. (E-3).

c) ¿Quiénes definirán lo que se aprende?

El eje temático denominado “¿quién define lo que se aprende?” invita a desnaturalizar la formulación de contenidos y estándares que deben ser cubiertos por las instituciones educativas. Al hacerlo, no solo se indaga sobre la relación de estos saberes con los contextos en los que los actores de la educación se sitúan, sino también se cuestiona si sus voces fueron incluidas al “ajusta[r] la acústica de la escuela a las frecuencias de un statu quo” (Fielding, 2007p. 306). A partir de un análisis reflexivo entre conceptualizaciones teóricas respecto al eje temático en articulación con lo reconocido en las entrevistas, se construyeron las siguientes categorías:

La prescripción hegemónica de saberes: “Lo indígena busca mucho quebrar con las hegemonías, con los grandes conceptos, con los macro conceptos y más bien lleva a que nos focalicemos en mirar lo chiquito, que cada niño, cada niño tiene su propio mundo y su propia realidad y hay que buscarla y ver cuál es la necesidad del niño.” (Flor, E-4, lideresa indígena).

Estos abordajes polifónicos hacia el currículo y los saberes dialogan con las ideas, dice Eliécer, dirigente sindical, cuando describe una narrativa de futuro en donde la “escuela al 2030 tiene que ser una escuela sumamente democrática, que sea capaz de entender. [...] La escuela puede ser ese escenario de discusión que articule el saber, el

conocimiento y la cultura.” (Eliécer, E-1). Al proyectar una educación posible para el año 2030, resulta relevante pensar en aquellos dispositivos que definen y prescriben los contenidos que van a ser enseñados. Entre estos dispositivos se reconocen instituciones y sus tramas, actores, normativas, todo lo cual establece lo que se considera valioso para formar parte del currículum, en un contexto determinado.

“Los vínculos, las interacciones, relaciones entre sujetos y contextos del proceso educativo”. Este aspecto se refiere a la necesidad de atender al conjunto de actores y escenarios educativos involucrados. En este sentido, se pone el foco en cómo esta interacción interviene en las decisiones en juego respecto a “quién define lo que se aprende”. Se apunta entonces al reconocimiento de saberes propios y relacionales que emanan de las comunidades, sus contextos y redes de conocimiento hacia la institucionalización dinámica de los proyectos educativos. En los fragmentos que siguen, se evidencian, en palabras de los actores entrevistados, algunas asociaciones con la categoría definida:

“Esa educación es para la vida, para saber vivir, ...la pandemia nos enseñó qué pasa si se acaba el sistema. Que pasa si se terminan todas las comprensiones que tenemos de la vida”. “Creo que va a haber una mayor importancia de esta educación mayoritaria, por ejemplo, en reclamar esos saberes ambientales... que nos den más la palabra, las voces, a nosotros, a estas comunidades que llaman minoritarias (Flor, E-4, lideresa indígena).

De otra parte, **la identidad del currículum** responde a la reflexión en que el currículum es documento de identidad inserto en un proceso de significación del aprendizaje. Los elementos al interior del currículum se establecen con el fin dotar a la persona de una serie de herramientas armónicas que le permiten pertenecer a la sociedad y, a partir de lo anterior, realizar el proceso de construcción de su propia identidad, con el respeto a cada uno en su individualidad y a promover la valoración de las propias raíces, como también, a promover el juicio crítico y autónomo frente a la propia cultura y hacia modelos culturales hegemónicos. La relación cultura-currículum-identidad es un instrumento para la transformación de la enseñanza y la acción pedagógica. Flor lo plantea en estos términos:

“La casa de pensamiento (...) yo creo que vamos a tener un lugar, pues importante como un referente para pensarnos en una educación -insisto- para la vida, o en una educación ambiental, una educación que reclame los derechos a la Tierra donde -entonces- también los niños y las niñas pueden entender que habitar en un mundo en el que estamos con muchos animalitos, como les decía ahorita... En donde también los niños entiendan que este concepto de la igualdad, en realidad, está muy recogido, ¿ya? Y más bien hablamos de una equidad...”. (Flor, E-4, lideresa indígena).

Sobre la base de lo anterior se contempla un escenario prospectivo en el que se desnaturaliza la prescripción de saberes desde esferas políticas descontextualizadas. Al mismo tiempo, el currículum adquiere una identidad dinámica y democrática que legitima los vínculos, las interacciones, relaciones entre sujetos y contextos del proceso educativo

d) Procesos de enseñanza y aprendizaje

Los procesos de enseñanza y aprendizaje aglutinan los modos, estrategias, perspectivas que entran en juego dentro de la construcción educativa como práctica situada, al tiempo que se considera el lugar que ocupan los docentes y los estudiantes. Como se anotó en una instancia anterior, dentro de esta serie de estudios de prospectiva,:

“el rol docente se analiza en el marco de los nuevos desafíos que lo interpelan con relación a una propuesta de innovación y de experiencia de aprendizaje. [...] La actividad docente promovería el desarrollo de habilidades que permitan procesar, comprender y analizar el gran volumen de la información a la que se tiene acceso en la actualidad” (Ferreira, Olmos, et al, 2020, p. 11). A partir de la revisión y diálogo del grupo investigador, se identificaron cuatro subcategorías que se presentarán a continuación:

Modos de concebir la enseñanza, aprendizaje y educación. Esta dimensión alude a las concepciones explícitas o implícitas y cómo éstas son formadas mediante lenguaje y, a su vez, dan forma al uso de este en comunidades de práctica. Se puede interpretar la importancia del lenguaje en el proceso de enseñanza y cómo debe ir acorde con la realidad del contexto. La escuela estará constituida por los vínculos que ella genere, estos a su vez serán formados por el lenguaje. La inspectora educativa Jane lo plantea así: “Un vínculo entre docente y alumnos que sea filiatorio, un vínculo filiatorio entre docentes y alumnos, constituirnos como docentes en puente, entre alumno y el conocimiento” (Jane, E-2).

Estrategias metodológicas. Este aspecto tiene que ver con los recursos, herramientas y metodologías que se utilizarán para mediar la construcción de los aprendizajes y/o generación de conocimiento. En el escenario de la educación virtual en el 2030, será importante el desarrollo de la innovación en las prácticas del aula en términos de crear nuevos contenidos en otras ramas del saber y con una clara intención formativa del ser como centro del acto educativo y pieza fundamental en la transformación social. Al respecto, Jane habla de “mirar al otro desde una mirada que no obture, que no ponga límites” (Jane, E-2).

Ser docente y ser estudiante. Esta subcategoría atañe a las concepciones de las funciones y características del docente y el estudiante como sujetos de aprendizaje. Las visiones prospectivas de los entrevistados retratan qué tipo de relaciones se establecerán entre actores de la educación y el contexto. Esto incluye padres, pares académicos, estamentos del componente administrativo en educación y participantes periféricos. En el año 2030, se evidenciará un vínculo más cercano entre los diferentes actores vinculados a los sujetos de la escuela en virtud de la formación de los estudiantes, lo cual producirá una escuela marcada por la participación y el acceso a la voz, decisión y agencia en el decurso educativo tanto en escenarios presenciales como virtuales. En este sentido, el dirigente sindical Eliécer anota:

“El papel del docente no puede ser el papel de reproducción de simplemente el rezar el conocimiento. (...), tiene que ser un docente creativo, (...)... será necesario dar la libertad a los docentes para construir los métodos, pero también la forma de enseñar” (Eliécer, E-1).

Se plantea un reto para la sociedad y es el de valorar la práctica de aula y cómo esta se inserta ya no solo en el campo de lo presencial sino en lo virtual. En el caso del 2030, se estima que las aulas permitirán el uso de diferentes tipos de mediaciones que faciliten el

aprendizaje y la enseñanza y que visibilicen la labor docente. De este modo, el rol del docente no será desplazado al borde del proceso y reemplazado por sofisticados algoritmos de inteligencia artificial. Por el contrario, el educador asumirá el reto de redireccionar sus prácticas y convertirse en la guía de los diferentes procesos de tipo virtual que se den en diferentes ambientes de aprendizaje, aportando su saber y

experiencia en las construcciones de nuevos saberes y planteando un ejercicio de igualdad y acceso a la educación. La estudiante de profesorado Lisa lo describe así: “Creo que nunca se va a poder prescindir del docente, creo que es una figura que siempre va a estar y creo que más, cada vez más que nada, va a ser un guía, un orientador... va a acompañar a los alumnos” (Lisa, E-5).

Lo anterior irá de la mano de una serie de acciones políticas y económicas que darán prioridad al derecho de la educación donde el docente no sea un sujeto pasivo, sino uno llamado a dinamizar y transformar las prácticas de la escuela. En este orden de ideas, las concepciones de las funciones y características del estudiante o del sujeto que aprenden deben estar alineadas con ese valor que tiene el estudiante para el docente como un ser humano con diferentes dimensiones y necesidades. De este modo, habrá lugar para una educación más humana, tanto en escenarios virtuales como presenciales, articulando lo socioemocional y lo tecnológico. Así lo subraya Eliécer, dirigente sindical: “Para construir entre todas y todos los que sucede al final de grandes procesos, lo que es una sociedad de conocimiento, esa sociedad del conocimiento que involucre al niño, al padre de familia, a los vecinos, a los familiares” (Eliécer, E-1)

Conclusión

Los ejes temáticos de a) Presencialidad-virtualidad, b) Saberes y habilidades, c) ¿Quiénes definirán lo que se aprende? y d) Procesos de enseñanza y aprendizaje son tan intrincados como flexibles. Explorar sus avenidas prospectivas supone anclarse en los aprendizajes del presente y dejar que los caudales de conocimientos co-construidos transporten la mirada a los futuros posibles y deseables. Las coordenadas están abiertas a otras ideas y modos de trabajar de forma interdependiente: en equipos, con fuertes habilidades interpersonales y relacionadas con el trabajo conjunto, que incluyan la gestión dinámica, los desafíos, la toma de decisiones sustantiva en grupo y la posibilidad de aprender de otros contribuyendo al aprendizaje de los demás. Estos son los elementos claves que surgen de las entrevistas y marco teórico con paisajes indiscutidos de cara al 2030.

Con la anterior discusión, el paisaje prospectivo del horizonte educativo de los siguientes diez años en lo tocante al currículum, saberes y prácticas ha sido abierto a través de las voces de cinco actores de la escuela. Las acuarelas están disponibles para cada miembro de la comunidad educativa que asuma la labor de comenzar a pintarlo con su actitudes, valores, prácticas y paradigmas.

Referencias

- Ackoff, R. L. (1972). Un concepto de planificación de empresas. Limusa Wiley, México.
- Berger, G. (1959). "L'attitude prospective", L'Encyclopédie française, tome XX, Société nouvelle de l'Encyclopédie française.
- Blake, C.A., Lavoie, H.A. and Millette, C.F. (2003). Teaching medical Histology at the University of South Carolina School of Medicine: Transition to virtual slides and virtual microscopes, Anatomical record. Wistar Institute of Anatomy and Biology. 275B: 196–206. doi: 10.1002/ar.b.10037. New York. USA.
- Burgos, D. B. y Cifuentes, J.E. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. Revista Horizontes Pedagógicos 17(2), 118-127
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 3. N.º 1. UOC. Barcelona. España.
- Concheiro, A. (2011). Prospectiva y planeación. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Experiencias de Planeación en América Latina y el Caribe", Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN), Lima, Perú. https://archivo.cepal.org/pdfs/GuiaProspectiva/ConcheiroProspectiva_y_Planeacion.doc
- Cullen, C. (1997). Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós
- Espinal Ruiz, D., Scarpetta Calero, G. y Cruz González, N. (2020). Análisis prospectivo estratégico de la educación superior en Colombia. Rev. Cultura, Educación y Sociedad.
- Ferreira H. et. al. (2020). EJE: CURRÍCULUM, SABERES Y PRÁCTICAS. ¿Hacia dónde y cómo puede evolucionar el tema en los próximos 10 años? Documento 1 http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2234/1/DT_Ferreira_Tenutto_DiFrancesco.pdf
- Ferreira, H. et. al. (2020) Currículum, saberes y prácticas ¿Qué dicen algunos medios masivos? ¿Hacia dónde y cómo puede evolucionar el tema en los próximos 10 años? – De cómo la futuridad supera la prospectiva. [Documentos de trabajo 2] <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/id/eprint/2826>
- Fielding, M. (2007). Beyond "voice": New roles, relations, and contexts in researching with young people. Discourse Studies in the Cultural Politics of Education, 28, 301-310.
- Gervilla, E. (2010). Educar en la postmodernidad (Madrid: Dykinson, 2010), 33-49.
- Gómez Caride, E. (2021). ¿Qué es el modelo híbrido y cómo ponerlo en práctica? Documento N°15. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Herrera, J. D. (2013). Pensar la educación, hacer investigación. Bogotá: Universidad de La Salle
- Labate, Hugo. (2020) Prospectivas en Educación. Conferencia ofrecida por el Mgtr. Hugo Labate en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=85LIP482qEA>
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, XXXVII 22,
- Moreno Pérez, A. (2008). Pronóstico y prospectiva. <http://repensandoelfuturo.blogspot.com/2008/06/articulo-pronostico-y-prospectiva.html>
- Nicastro, S. y Greco, M. (2009). Entre trayectorias. Homo Sapiens Ediciones.
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). Aprender al revés: Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula. Grupo Planeta.
- Varguillas Carmona, C. S., y Bravo Mancero, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. Revista de ciencias sociales- Universidad del Zulia, 26(1), 220-233.