

TRANSFORMACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS POR QUÉ, QUÉ Y CÓMO

POR DAVID SENGEH Y REBECCA WINTHROP

DAVID SENGEH es ministro de Educación Secundaria Básica y Superior y director de Innovación de la Dirección de Ciencia, Tecnología en Innovación de Sierra Leona

REBECCA WINTHROP es catedrática emérita y directora del Centro de Educación Universal en Brookings

Hoy en día, el tema de la transformación del sistema educativo es la prioridad de muchos líderes. Los ministros de educación de todo el mundo buscan recuperarse mejor a medida que emergen de los cierres de las escuelas por COVID-19 a una nueva normalidad de vivir con una pandemia. El secretario general de la ONU convocará a la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (Transforming Education Summit, TES) en la reunión general de la asamblea de este año (ONU, s.f.). Los estudiantes de todo el mundo continúan exigiendo transformación referente al cambio climático y, al no encontrar voz para hacer esto a través de sus escuelas, salen regularmente de las clases para probar sus habilidades de acción cívica.

Es con este momento en mente que hemos desarrollado esta visión compartida de la transformación del sistema educativo. En conjunto, ofrecemos perspectivas sobre la transformación desde la perspectiva de un grupo de expertos global y un gobierno nacional: el Centro de Educación Universal (Center for Universal Education, CUE) en Brookings aporta años de investigación global sobre el cambio y la transformación de la educación, y el Ministerio de Educación de Sierra Leona aporta lecciones sobre el terreno del diseño y la implementación de la reconstrucción educativa en todo el sistema.

Este resumen es para cualquier líder educativo o parte interesada que quiera trazar un viaje de transformación en su país o jurisdicción educativa, como un estado o distrito. También es para organizaciones de la sociedad civil, financiadores, investigadores y cualquier persona interesada en el tema del desarrollo nacional a través de la educación. En él, respondemos a las siguientes tres preguntas y defendemos un enfoque participativo para la transformación:

- **¿Por qué la transformación del sistema educativo es urgente ahora?** Sostenemos que el mundo está en un punto de inflexión. El cambio climático, la naturaleza cambiante del trabajo, el aumento del conflicto y el autoritarismo junto con la urgencia de la recuperación del COVID han hecho que la agenda de transformación sea más crítica que nunca.
- **¿Qué es la transformación del sistema educativo?** Sostenemos que la transformación del sistema educativo debe implicar una nueva revisión de los objetivos de su sistema: si se adaptan al momento en que estamos, si abordan la desigualdad y construyen resiliencia para un mundo cambiante, si son completamente conscientes del contexto, si toda la sociedad se hace responsable de

ellos, y, luego, posicionar fundamentalmente todos los componentes de su sistema educativo para contribuir coherentemente a este propósito compartido.

- **¿Cómo puede avanzar la transformación del sistema educativo en su país o jurisdicción?** Sostenemos que hay tres pasos cruciales: propósito (desarrollar una visión y un propósito ampliamente compartidos), pedagogía (rediseñar el núcleo pedagógico) y posición (posicionar y alinear todos los componentes del sistema para respaldar el núcleo pedagógico y el propósito). La participación activa de educadores, familias, comunidades, estudiantes, personal del ministerio y socios es esencial en cada uno de estos pasos de las “3 P”.

Nuestro objetivo no es proporcionar “la respuesta” (también estamos en un viaje y continuo aprendizaje sobre lo que se necesita para transformar los sistemas), sino ayudar a otros interesados en perseguir la transformación del sistema a beneficiarse de nuestras reflexiones colectivas hasta la fecha. El objetivo es complementar y poner en perspectiva, no reemplazar, la orientación detallada de otros actores sobre el fortalecimiento, la reforma y el rediseño del sistema del sector educativo. En esencia, queremos ampliar la conversación y el debate.

¿Por qué la transformación del sistema educativo es urgente ahora?

“Necesitamos un nuevo contrato social de educación para reparar las injusticias y transformar el futuro”.

UNESCO, Reimaginar juntos nuestros futuros

Los llamados a la reimaginación fundamental de los sistemas educativos no son muy nuevos (consulte el Cuadro 1). Pero hoy en día, el tema de la transformación del sistema educativo ha sido el centro de atención de una manera que no se había visto antes en todo el mundo. Un llamado creciente de actores globales a gran escala está poniendo el tema en la agenda global:

- En el 2015, la **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)** lanzó su iniciativa Educación 2030 que pone el bienestar en el centro de los sistemas educativos y ayuda a guiar a sus estados miembros de ingresos altos y medios para reflexionar sobre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que los jóvenes necesitarán (OCDE Futuro de la educación y las habilidades 2030, s.f.).
- Este año, la **Asociación Global para la Educación** lanzó su nuevo “GPE 2025: Plan estratégico” que se centra en apoyar la transformación del sistema en países de bajos ingresos hacia “sistemas equitativos, resilientes e inclusivos adecuados para el siglo XXI”, con el objetivo de mejorar el acceso, el aprendizaje y la igualdad de género (GPE 2025: Plan estratégico, 2022).
- El llamado más integral a la transformación proviene de la **iniciativa Los futuros de la educación de la UNESCO** y su nuevo informe “*Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*” (UNESCO, 2021). Promover el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4 en medio de un mundo en constante cambio, sostiene el informe, un nuevo pacto social que aprovecha el poder transformador de la educación para apoyar nuestros “futuros colectivos sostenibles” al mantener la educación como un bien común y aprovechar, entre otras cosas, las pedagogías de cooperación y solidaridad que se necesitan para desarrollar el amplio conjunto de competencias que los jóvenes necesitan para prosperar.

“El mundo está en un punto de inflexión”.

Recuperarnos de los cierres de escuelas relacionados la COVID-19 en todo el mundo en el 2020 es la razón más visible por la que el secretario general de la ONU ha elevado el tema de la transformación del sistema educativo al escenario global con la TES. Pero apenas es la única razón por la que la transformación es urgente. El mundo está en un punto de inflexión. El cambio climático está aquí, con enormes interrupciones por sus impactos ya sentidos en todo el mundo y el futuro de un planeta habitable en 2050 en peligro (IPCC, 2021). La automatización está cambiando las tareas de la mayoría de los trabajos; las habilidades sólidas de alfabetización y aritmética, si bien son un mínimo esencial para una carrera exitosa, ya no son

suficientes, con empleadores que buscan pensadores críticos que puedan trabajar de manera colectiva y creativa para resolver nuevos problemas (*Informe sobre el futuro de los trabajos*, 2020). La violencia, el conflicto, el desplazamiento y el autoritarismo han estado en aumento en los últimos 15 años (y exacerbados por la infodemia de las noticias falsas) y la guerra en Ucrania recientemente fue el centro de atención (Repucci y Slipowitz, 2022). La desigualdad de ingresos, una vez en una caída constante, ha estado aumentando de manera constante durante las últimas décadas, y solo unas cuantas personas posee la mayoría

y a los niños en otros (Amplias desigualdades en la educación, 2013). Las brechas de la pandemia afectarán seriamente a los niños, académica, social y emocionalmente, pero no solo hoy en día. A lo largo de su vida, los niños podrían ganar 17 billones de USD menos debido a la pandemia (Banco Mundial, 2022; Dorn et al., 2021; Banco Mundial, 2021).

“La educación, y los sistemas para entregarla, han creado activamente la sociedad que tenemos hoy en día”.

de los recursos del mundo (Oxfam International, 2020). No es de extrañar que los niños y jóvenes de nuestro mundo muestren una salud mental deficiente, con depresión y ansiedad que aumentan a niveles preocupantes tras la pandemia (Academia Estadounidense de Pediatría, 2021).

Esta es la realidad en la que educamos a nuestros hijos. Pero los líderes educativos y educadores están luchando para adaptar el aprendizaje a esta realidad porque están comprensiblemente abrumados por los impactos relacionados con la pandemia. Antes de la pandemia, el CUE argumentó que existe una “brecha de 100 años” entre aquellos mal atendidos y bien atendidos por los sistemas educativos en el informe *¿Por qué esperar 100 años? Cerrar la brecha en la educación global* (Winthrop y McGivney, 2015). En otras palabras, el ritmo del cambio es tan lento dentro y entre países que llevará aproximadamente 100 años, más o menos según el contexto, para aquellos más alejados en términos de acceso, finalización y alfabetización, y resultados de alfabetización y aritmética, ponerse al día con aquellos que están más adelantados. ¿Imagine cómo ha crecido hoy la brecha de 100 años? Se estima que la parte de los niños de 10 años en países de ingresos bajos y medios que no pueden leer una historia simple ha crecido del 50 % antes de la pandemia al 70 % hoy en día (Save our Future, s.f.). Los más afectados provienen de comunidades con recursos financieros limitados, viven en áreas rurales y son minorías étnicas y lingüísticas. El género se cruza con todas estas características, excluyendo a las niñas en algunos lugares

Está claro que se necesitan nuevos enfoques para abordar estos desafíos existenciales. Pedir a los líderes educativos, administradores escolares, educadores y socios de la sociedad civil que trabajen más duro frente a estos desafíos, pero usar los mismos enfoques que crearon la brecha de 100 años antes de la pandemia, no funcionará. Necesitamos enfoques que contemplen la naturaleza compleja del problema: a saber, enfoques que puedan rediseñar el qué y el cómo de la enseñanza y el aprendizaje para que los sistemas puedan ofrecer no solo la recuperación de los impactos de la pandemia, sino también el aprendizaje que se adapte al momento en el que nos encontramos a nivel mundial.

RECONOCER EL PAPEL ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE NUESTRO MUNDO

Para identificar el camino a seguir, siempre es importante reflexionar sobre el pasado. A menudo, en los debates de políticas actuales, los sistemas educativos se conocen como entidades pasivas que luchan por mantenerse al día con los cambios en el mundo en general. Sin embargo, de muchas maneras lo opuesto es cierto. La educación, y los sistemas para entregarla, han creado activamente la sociedad que tenemos hoy en día. El sociólogo David Baker ha demostrado cómo la educación da forma a otras fuerzas sociales a gran escala como la economía, la política y la religión al examinar el impacto del crecimiento de la educación universal en las sociedades (Baker, 2014). Hace dos siglos, ningún país del mundo tenía un sistema educativo diseñado para asegurar

que cada joven se volviera alfabetizado y educado. Nadie hubiera pensado que asistir a una escuela era una mejor preparación para el trabajo que la participación en actividades laborales reales o que las universidades, y por ende las escuelas, serían los árbitros de la verdad, no las instituciones religiosas, tribales o familiares. Los sistemas educativos han existido durante milenios, pero su propósito era capacitar solo a una subsección de la población, a saber, los líderes

(p. ej., ciudadanos selectos de la antigua Roma o funcionarios públicos de China), y la idea de que el conocimiento podría ser accesible para todos no existía. Después de solo unas cuantas generaciones, todo eso cambió a medida que la idea de la escolaridad universal se extendió por todo el mundo y alteró fundamentalmente la forma en que crecen los niños, lo que cuenta como conocimiento y las vías para la movilidad social.

“Si bien los sistemas educativos han hecho que las personas sean más sanas y ricas, no está claro si las han vuelto más sabias y mejor preparadas para abordar los desafíos inabordables que enfrentamos hoy en día y en el futuro”.

CUADRO 1

Llamados a la transformación del sistema educativo de todo el mundo y a lo largo del tiempo.

Muchos educadores, del Norte y del Sur globales, han solicitado la transformación del sistema educativo durante los últimos 100 años. Los tres ejemplos a continuación son simplemente ilustraciones de la diversidad de voces que defienden la transformación de la educación:

- **John Dewey, EE. UU., principios del siglo XX.** John Dewey argumentó que la educación pública desempeña un papel central en la sociedad para mantener una democracia joven y que las aulas deben ser interdisciplinarias y tomar inspiración de los entornos de aprendizaje social.
- **Educadores y familias, Italia, después de la Segunda Guerra Mundial.** El enfoque de Reggio Emilia surgió en medio de la reconstrucción cuando los padres y una maestra local, Loris Malaguzzi, pidieron que se imaginara la educación temprana de nuevo al hacer que los niños fueran los principales titulares de conocimientos y líderes de su propio aprendizaje (Loris Malaguzzi, s.f.).
- **Ministros de educación, África, principios de la década del 2000.** Los ministros africanos de Educación que se convocaron hace una década en virtud del foro de la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África exigieron colectivamente un nuevo paradigma educativo que centrara el desarrollo sostenible, incluido el aprovechamiento del conocimiento indígena, como una característica central de los sistemas educativos en el continente (Actividades posteriores al trienio en apoyo de la educación para el desarrollo sostenible en África, s.f.).

“La transformación del sistema educativo debe implicar una nueva revisión de los objetivos de su sistema: si se adaptan al momento en que estamos, si abordan la desigualdad y construyen resiliencia para un mundo cambiante, si son completamente conscientes del contexto, si toda la sociedad se hace cargo de ellos y, luego, posicionar fundamentalmente todos los componentes de su sistema educativo para contribuir coherentemente a este propósito compartido”.

El aumento de la educación universal en todo el mundo ha dado lugar a muchos resultados positivos. El aumento de los niveles de educación ha desempeñado un papel clave en ayudar a las personas a vivir vidas más sanas y largas, desde reducir la mortalidad infantil hasta actuar como una “vacuna social” contra el VIH/SIDA y la malaria (Organización Mundial de la Salud, s.f.; Sperling & Winthrop et al., 2016). También ha contribuido significativamente a hacer que las personas sean más ricas al reducir la pobreza, aumentar los salarios individuales y hacer crecer la economía. Pero si bien los sistemas educativos han hecho que las personas sean más sanas y ricas en los últimos siglos, no está claro si las han vuelto más sabias y mejor preparadas para abordar los desafíos inabundables que enfrentamos hoy en día y en el futuro. Todas las personas educadas han sido parte de la construcción del mundo en el que vivimos ahora con modelos de crecimiento económico que pasan por alto la administración planetaria, permiten una acumulación masiva de capital a una escala nunca antes vista y respaldan la invención tecnológica sin la comprensión ética concomitante de sus usos.

APROVECHAR EL MOMENTO DE TRANSFORMACIÓN

“Aprovechar los análisis en evolución sobre la transformación de la educación” es una de las motivaciones para que el secretario general de la ONU convoque a la TES en las reuniones de la Asamblea General de la ONU de septiembre. Antes de la cumbre hay una variedad de actividades desde una precumbre en París, consultas nacionales, diálogos regionales y globales, y compromisos con la transformación por parte de los países. Si bien claramente hay un impulso detrás de la transformación de los sistemas educativos,

la pregunta sigue siendo qué es exactamente y qué pasos pueden tomar los líderes para promoverla?

¿Qué es la transformación del sistema educativo?

*“¿Es lo mismo que la aceleración?
¿Es lo mismo que la innovación?”.*
Ministro de Educación, un país africano

¿En qué se diferencia la transformación del trabajo pasado y actual para reformar los sistemas? Sostenemos que la transformación del sistema educativo debe implicar una nueva revisión de los objetivos de su sistema: si se adaptan al momento en que estamos, si abordan la desigualdad y construyen resiliencia para un mundo cambiante, si son completamente conscientes del contexto, si toda la sociedad se hace responsable de ellos, y, luego, posicionar fundamentalmente todos los componentes de su sistema educativo para contribuir coherentemente a este propósito compartido. Continuar con el trabajo de fortalecimiento del sistema sin volver a examinar hacia dónde se dirige el sistema puede dar lugar a una mejor eficacia, pero no a una relevancia transformada. Es imposible transformar y utilizar las herramientas de fortalecimiento del sistema existentes para la transformación, a menos que sepa hacia dónde se dirige.

Esto no significa descartar los conocimientos o enfoques de pensamiento del sistema educativo desarrollados en

las últimas décadas, sino usarlos para rediseñar y alinear fundamentalmente su sistema con una nueva visión y objetivos compartidos. No ha habido una definición clara de la transformación del sistema, pero ha habido mucho análisis y trabajo en la reforma del sistema. Por lo tanto, una breve revisión del concepto de pensamiento sistémico y su influencia en el cambio educativo con el tiempo es un punto de partida útil.

EL AUMENTO DEL PENSAMIENTO SISTÉMICO

En el informe reciente del CUE *Pensamiento sistémico para mejorar y transformar las escuelas: Aclarar conceptos y reconsiderar las vías*, Bruce Fuller y Hoyun Kim proporcionan una descripción general útil (Fuller y Kim, 2022). Los educadores, señalan, han estado debatiendo sobre cómo construir, fortalecer y reformar los sistemas educativos durante al menos los últimos 50 años. A medida que la educación universal para todos los niños emergió como una prioridad para el estado, los activistas sociales y los líderes políticos se basaron en las ideas de la división del trabajo y la especialización para consolidar las afiliaciones

poco definidas de las escuelas en sistemas de educación sólidos que atendieran de manera más equitativa a todos los jóvenes. La especialización y división del trabajo fueron conceptos prevalentes en todas partes en la modernización de las sociedades. Como ilustración, piense en la transición de un artesano que fabrica zapatos aportando una amplia gama de habilidades al trabajo que se trasladan a muchos trabajadores con una habilidad especializada que contribuye a una pequeña parte de la fabricación de un zapato (p. ej., gerentes que diseñan el cronograma y el proceso para fabricar un zapato y trabajadores de fábrica responsables de una parte de fabricación del zapato como cortar, clavar y pulir). Se consideró que este enfoque de especialización era más eficiente y equitativo (p. ej., los zapatos podían producirse más rápidamente y su calidad sería similar) y fue un sello distintivo de cómo comenzaron a organizarse los sistemas de educación universal (p. ej., diferentes personas desarrollarían el plan de estudios, lo enseñarían a los niños, diseñarían evaluaciones del aprendizaje de los niños, monitorearían los datos en todas las escuelas, y gestionarían y organizarían los horarios, etc.). La fábrica se convirtió en una venerada forma de organización, creando riqueza y elevando los estándares de vida.

CUADRO 2

¿Qué es un sistema? Ideas de la teoría general de sistemas

- 1. Interacción de subsistemas:** La *interacción de subsistemas* o componentes del sistema se informan recíprocamente o ayudan a animarse entre sí.
- 2. Comunicación entre subsistemas:** El *pegamento o los bucles de retroalimentación* que permiten que los subsistemas trabajen juntos; esto es clave para comprender los sistemas.
- 3. Jerarquía de subsistemas:** Los sistemas y componentes reflejan una *disposición jerárquica*, donde los “controles” o dispositivos de gestión coordinan el trabajo y el procesamiento de aportes (que generan resultados) y requieren coordinación.
- 4. Sistemas abiertos:** Los sistemas adaptativos tienen una ecología dinámica que normalmente funcionan como sistemas abiertos, adquiriendo recursos desde fuera del sistema interno (encerrado), lo que alimenta el procesamiento interno, la estabilidad y, a veces, el crecimiento.
- 5. Múltiples objetivos:** Los sistemas complejos persiguen *múltiples objetivos*, a menudo procesando una variedad de aportes para producir diferentes tipos de resultados (Fuller y Kim, 2022).

Pero para comprender realmente cómo funciona un sistema y, por lo tanto, poder mejorarlo, uno debe comprender cómo funcionan todos los componentes juntos y cómo se afectan entre sí. Esta es la idea principal de la teoría general de los sistemas, que como señalan Fuller y Kim, surgió de los campos de la biología y la ingeniería en la década de 1950 y ha sido profundamente influyente en guiar el pensamiento en muchas disciplinas (consulte el Cuadro 2). No es suficiente tratar de comprender y mejorar cada parte de un sistema por separado porque, en última instancia, son parte de un todo más grande, trabajando (o no) en conjunto para producir los resultados deseados. El ejemplo de educación clásica que ilustra los límites de enfocarse solo en un componente del sistema son los múltiples casos de países o jurisdicciones que buscan la reforma del plan de estudios que finalmente producen pocos resultados porque los cambios no estaban alineados con la forma en que se capacita a los maestros o se evalúa a los estudiantes (Care et al., 2018). En su conjunto, los sistemas están compuestos por las dinámicas y los bucles de retroalimentación entre los componentes del subsistema que están organizados en un orden jerárquico y necesitan coordinación. Los sistemas “sanos” o adaptativos integran ideas, recursos y aportes desde fuera de sí mismos y, por lo tanto, se consideran “sistemas abiertos”. Los sistemas complejos, como la educación, tienen múltiples objetivos y resultados (p. ej., educar a los niños, servir como un empleador importante en las comunidades y proporcionar contratos de infraestructura a las empresas).

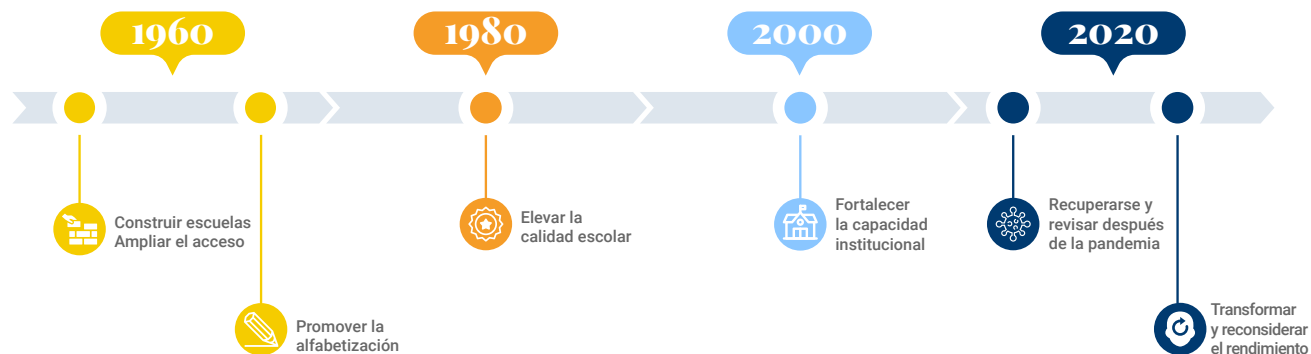
LOS MUCHOS SABORES DEL PENSAMIENTO SISTÉMICO EN LA EDUCACIÓN

Durante las últimas décadas, los reformadores de la educación han recurrido al concepto central de comprender las interacciones entre los elementos de un sistema para avanzar en una variedad de enfoques. Fuller y Kim trazan el camino de los reformadores del sistema educativo, desde la expansión del acceso hasta la mejora de la calidad en las competencias académicas principales, como la alfabetización y la aritmética, para fortalecer la capacidad de gestión de sistemas a fin de lograr los resultados establecidos para la transformación actual del sistema después de una pandemia global (Figura 1). Los autores señalan rápidamente que, aunque estos pensamientos sistémicos reflejan las amplias áreas de enfoque para los reformadores de sistemas en las últimas décadas en todo el mundo, cada país o jurisdicción puede estar lidiando con un enfoque diferente dependiendo de su contexto y circunstancias particulares. El estado actual y el contexto son importantes para cualquier proceso de transformación.

El pensamiento sistémico ha informado una amplia gama de enfoques de reforma educativa a lo largo de los años. Un enfoque prominente ha sido lo que Fuller y Kim caracterizan como *rendición de cuentas basada en estándares*, que tiende a enfocarse en las autoridades centralizadas que establecen estándares de aprendizaje para los niños y los objetivos de competencia relacionados que

FIGURA 1

El enfoque del pensamiento sistémico en la educación durante las últimas 7 décadas



Fuente: Pensamiento sistémico para mejorar y transformar las escuelas: Aclarar conceptos y reconsiderar las vías (FULLER Y KIM, 2022)

necesitan cumplir, alineando los recursos escolares y los aportes detrás de ellos, e implementando medidas de rendición de cuentas y monitoreo. Este enfoque ha tenido un éxito variable según el contexto y el enfoque. Una revisión cuidadosa descubrió que el enfoque ha elevado los niveles de logros, pero solo en países de ingresos bajos y medios, con reformadores que señalan historias de éxito como Vietnam (Fuller y Kim 2022). El enfoque, originalmente pionero en la década de 1980 en el estado de Texas en los EE. UU., fue visto como un modelo exitoso y, por lo tanto, se replicó en todo el país durante varias décadas en la legislación de “Qué ningún niño de quede atrás”. Si bien el enfoque sí impulsó el logro académico en algunos estados, Fuller y Kim señalan que sí es importante cómo está diseñado. El enfoque marcado en la alfabetización y la aritmética comenzó a reducir el tiempo para las artes, la música, el recreo y los estudios sociales, lo cual en gran medida ha generado la consternación de padres y educadores. En última instancia, gran parte de la legislación fue derogada a favor de un movimiento más arraigado en el que los estados de EE. UU. desarrollan y adoptan estándares básicos comunes. Para este enfoque, independientemente de cómo se implemente, es fundamental la creencia de que las diferentes partes de los sistemas educativos se comportan racionalmente, y lograr que funcionen mejor juntos es una cuestión de ajustes descendentes, “como apretar pernos en una bicicleta”, como Fuller y Kim lo expresaron de manera vívida.

Otros enfoques para la reforma del sistema se han basado en la observación de que los diferentes elementos dentro de los sistemas educativos no siempre están motivados por incentivos descendentes por diversos motivos. Al rastrear la evolución del neoinstitucionalismo, Fuller y Kim destacan que los sistemas humanos, como los sistemas educativos, no siempre se comportaron como la teoría de los sistemas generales de las máquinas bien aceitadas esperaba que fueran. Existe una diferencia clara entre los sistemas biológicos o de ingeniería mecánica y los sistemas humanos complejos, incluidos los sistemas de salud y educación. A veces, grupos de personas dentro de los sistemas humanos (p. ej., funcionarios del ministerio, maestros y líderes escolares) podrían estar motivados por diferentes incentivos (p. ej., la reelección, el mantenimiento de sus trabajos y el ascenso), y sus comportamientos no siempre resultaron de la alineación eficiente de los componentes de un sistema para cumplir con un objetivo establecido. Otras veces, la comunicación entre diferentes partes del sistema puede ser poco clara y no tan fácil como apretar un perno en una bicicleta (p. ej., diferentes interpretaciones por parte de los maestros sobre la orientación pedagógica dada

desde arriba) y, por lo tanto, los bucles de retroalimentación no siempre tienen el resultado previsto. Esto lleva a Fuller y Kim a argumentar que “A menos que aprendamos sobre qué incentivos materiales o hábitos y valores culturales más profundos animan a los educadores en el terreno, los diseños de proyectos o las reformas de políticas pueden fracasar”. También argumentan que los sistemas educativos pueden funcionar menos como una fábrica y más como una red de artesanos en el terreno —en este caso maestros— donde residen tanto el conocimiento de la artesanía como el poder en el sistema, ya que al final del día, depende de ellos cómo hacer su trabajo y, en el caso de los maestros, educar a sus estudiantes.

APROVECHAMIENTO DEL PENSAMIENTO SISTÉMICO PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

El pensamiento sistémico y los debates sobre cómo aplicarlo de la manera más útil para promover el cambio educativo no deben ser desviados a medida que la comunidad educativa global cambia la mira de la reforma educativa a la transformación educativa después de la pandemia. Los líderes educativos de todo el mundo deben aprovechar las perspectivas del trabajo de construcción y fortalecimiento de sistemas que se ha obtenido en las últimas décadas y aplicarlas en el proceso de transformación. Sin embargo, duplicar el pensamiento sistémico para construir y fortalecer sistemas no es garantía de transformación. Es bastante posible aprovechar el pensamiento sistémico y desarrollar una versión más eficaz y eficiente de un sistema actual, que para nosotros cuenta como reforma educativa.

Entonces, ¿cómo puede desarrollar objetivos ampliamente compartidos para su sistema educativo que cumplan con el momento y alineen fundamentalmente todas las partes de su sistema detrás de estos objetivos? A continuación, presentamos sugerencias sobre tres medidas específicas que los líderes pueden tomar para promover esta visión de la transformación del sistema en sus países o jurisdicciones.

¿Cómo puede avanzar la transformación del sistema educativo en su país o jurisdicción?

Cada país se beneficia de su propia herencia. La visión y el viaje de criar y educar a los niños deben expresarse en contextos locales para motivar a los estudiantes y las familias a lo largo del tiempo. Por lo tanto, proporcionamos los siguientes tres pasos generales para promover la transformación como orientación que puede adaptarse al contexto (Figura 2). Los tres pasos en este “enfoque participativo ante la transformación” —las 3 P del propósito, la pedagogía y la posición— son puntos de reflexión

importantes, ya sea antes de implementar los esfuerzos de transformación o como un control reflexivo a lo largo del proceso de transformación. Es posible que algunos líderes ya hayan comenzado este camino mientras que otros recién están comenzando. Aquí nos centramos en los sistemas que educan a niños y jóvenes desde el período crucial de sentar las bases para el éxito educativo en la primera infancia hasta la primaria y el último año de secundaria.

FIGURA 2

El enfoque participativo para la transformación: 3Ps: Propósito, pedagogía y posición



Paso 1. Propósito: Desarrollar una visión compartida del propósito de la educación

“Ninguna institución ni un actor pueden reinventar el sistema educativo por sí mismos. Por lo tanto, debe dedicar tiempo a desarrollar una respuesta a la pregunta: ¿Qué queremos para nuestros hijos en esta comunidad? Solo una vez que llegemos a un acuerdo sobre adónde intentamos ir, podemos trabajar en coordinación y saber cuáles son nuestros respectivos roles. Desarrollar esta visión compartida es lo que hacen los buenos líderes”.
Superintendente de distrito escolar, Estados Unidos

El primer paso y el más importante en su camino hacia la transformación es responder la pregunta “¿transformación a qué?” Argumentamos que esta visión debe incluir dos criterios esenciales: (1) Debe compartirse ampliamente dentro y fuera del sistema educativo, y (2) debe, para cada contexto, cumplir con el momento en que estamos en todo el mundo.

EL PODER DE UNA VISIÓN COMPARTIDA

Múltiples estudios dentro y fuera de la educación han destacado la importancia de desarrollar una comprensión ampliamente compartida del propósito y las metas de un sistema para permitir una verdadera transformación que perdure en el tiempo y en los cambios de liderazgo político y los entornos de financiamiento. Una teoría de transformación del sistema ampliamente utilizada, llamada Marco de puntos de aprovechamiento, argumenta que cambiar los objetivos, las creencias y los valores que orientan el sistema es el área más impactante para aprovechar porque tiene el poder de guiar la transformación de muchas otras partes de un sistema, desde la asignación de recursos y los bucles de retroalimentación hasta lo que se mide (consulte el Anexo 1 para ver el Marco de puntos de aprovechamiento; Meadows, 2008). El marco, que surge del movimiento ambiental, se ha utilizado en múltiples

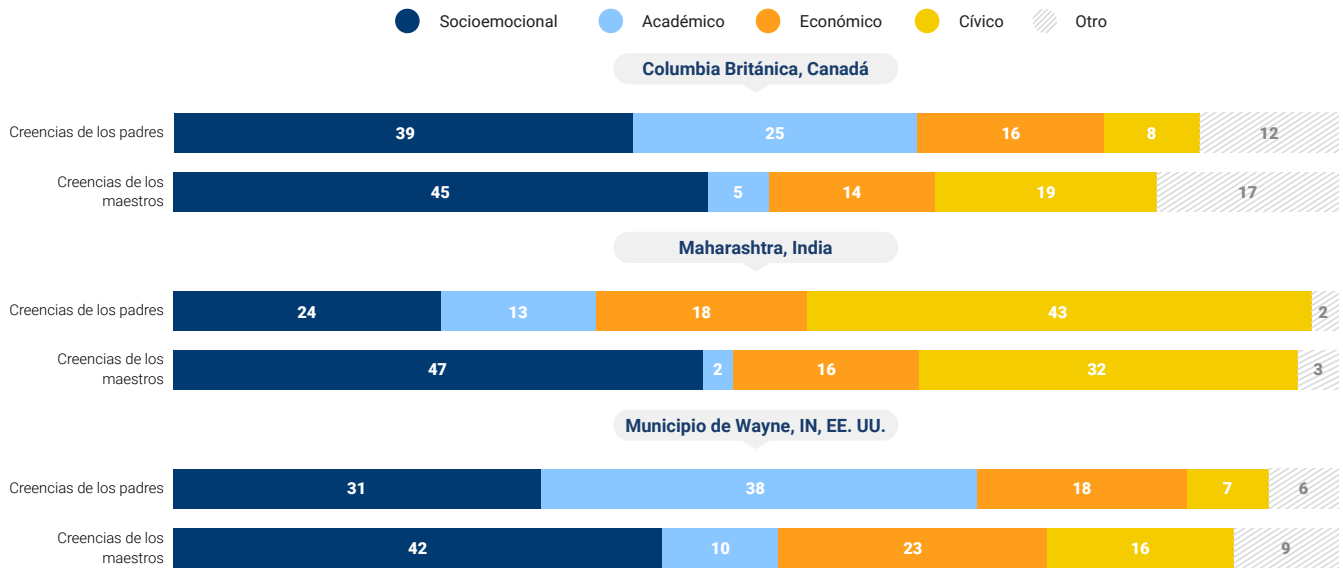
sectores y con frecuencia se cita como un camino para el impacto y la eficiencia en el desarrollo sostenible (Abson et al., 2017; Hjorth & Bagheri, 2006). A menudo, los alumnos del cambio del sistema hacen referencia a cambiar las creencias y valores que guían un sistema (p. ej., las expectativas de los maestros sobre lo que los niños pueden hacer; qué competencias se valoran) como cambiar los elementos “invisibles” que impulsan un sistema. Muchos argumentan que los líderes que intentan hacer cambios en la educación con frecuencia no tienen éxito porque intentan cambiar los elementos “visibles” de un sistema (p. ej., recursos, personas y métricas) sin también cambiar los elementos invisibles (p. ej., mentalidades, objetivos, creencias y valores) (Gersick, 1991; Heracleous & Barrett, 2001; Munro et al., 2002).

CREENCIAS DESALINEADAS SOBRE EL PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN

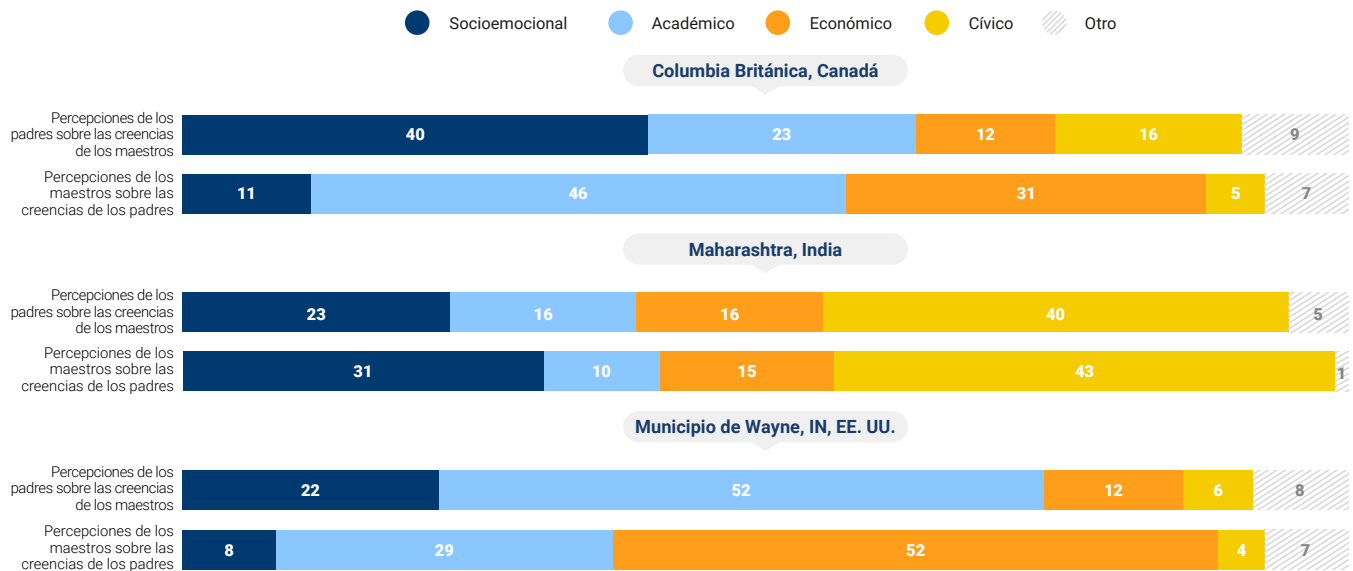
Más recientemente, el Centro de Educación Universal (Center for Universal Education, CUE) ha utilizado el Marco de puntos de aprovechamiento en su trabajo en colaboraciones entre la comunidad y la escuela. En su informe *Colaboración para transformar y mejorar los sistemas educativos: Un manual de estrategias para la participación entre la familia y la escuela*, el CUE examina el papel de las creencias ampliamente compartidas, entre los estudiantes, las familias, las comunidades, los maestros y los líderes de la educación, en el proceso del cambio educativo (Winthrop et al., 2021). En entrevistas con líderes educativos que intentaban cambiar los sistemas en 15 países de Asia a África y en todo el mundo, el CUE descubrió que la falta de “ponerse de acuerdo” con sus comunidades sobre qué aspecto tiene una educación de buena calidad era un obstáculo importante para los esfuerzos de transformación (Winthrop et al., 2021). Las revisiones detalladas de este problema han revelado hallazgos similares. Un estudio de décadas de esfuerzos de reforma en los EE. UU. descubrió que el cambio de sistema se vio obstaculizado por varios factores, incluido cuando las comunidades, las familias, los estudiantes y los maestros no compartieron la visión y los valores en el centro del esfuerzo de reforma (Cohen y Mehta, 2017). EE. UU. tiene un sistema altamente descentralizado con múltiples vías para la voz de la comunidad, pero un hallazgo similar también fue evidente en un estudio posterior de barreras para la reforma educativa en países con diversos grados de control centralizado, desde Portugal hasta Finlandia y Canadá (Barton, 2021; Winthrop et al., 2021). Estos estudios también hallaron que lo contrario era cierto: ese cambio en el sistema beneficia cuando hay una amplia alineación entre las comunidades y los maestros y líderes de educación sobre los valores y objetivos de la reforma. De hecho, un estudio de la OCDE descubrió que esta alineación es una de las claves para

FIGURA 3

Mapa de creencias 1 del CUE: Creencias sobre el propósito más importante de la escuela
 Creencias de los padres y creencias de los maestros (en jurisdicciones seleccionadas)



Mapa de creencias 2 del CUE: Percepciones sobre el propósito más importante de la escuela
 Percepciones de los padres y maestros sobre las creencias de los demás (en jurisdicciones seleccionadas)



Fuente: Colaboración para transformar y mejorar los sistemas educativos: Un libro de estrategias para la participación entre la familia y la escuela (Winthrop et al, 2021)

CUADRO 4

Herramientas de inicio de conversación para mapear y analizar las creencias educativas

Las herramientas de inicio de conversación del CUE son un recurso gratuito en su manual titulado *Mejorar y transformar los sistemas educativos: Un libro de estrategias para la participación entre la familia y la escuela*. Las herramientas están diseñadas para ayudar a los sistemas de educación y a sus partes interesadas a realizar un análisis basado en datos sobre lo que hace que una educación sea de buena calidad. Las herramientas facilitan esto al recopilar datos sobre las creencias y percepciones de los diferentes grupos de partes interesadas, proporcionar un conjunto de mapas de creencias para mostrar dónde hay o no alineación, y ofrecer orientación sobre cómo tener un análisis abierto sobre los hallazgos. Para aquellos que están específicamente interesados en usar el análisis para encontrar nuevas formas de fomentar la colaboración entre la familia y la escuela, también hay un banco de estrategias para inspirar la acción. Pero el proceso de mapeo de creencias y percepciones puede utilizarse para una variedad de propósitos, incluida la información de análisis sobre los objetivos de un sistema. Las herramientas están disponibles en varios idiomas y se puede acceder a ellas enviando un correo electrónico a leapfrogging@brookings.edu.

la transformación en un mundo complejo. El desarrollo de una visión estratégica que resulta en objetivos comunes para el sistema educativo en una amplia gama de partes interesadas fue uno de los tres componentes esenciales para que los sistemas prevalecieran con éxito en medio de estos tiempos impredecibles (Burns y Köster, 2016).

Parece que en muchas jurisdicciones educativas, no hay una visión ampliamente compartida del propósito y los objetivos de los sistemas educativos. Después de encuestar a aproximadamente 25.000 padres y cuidadores primarios y 6000 maestros en 10 países de América Latina, Norteamérica, Europa, África y Asia, el CUE encontró una amplia diversidad de perspectivas sobre lo que hace que una educación sea de buena calidad (Winthrop et al., 2021). Las perspectivas de los padres y maestros sobre el propósito más importante de la escuela, y lo que es más importante, sus percepciones de las creencias de los demás, a menudo revelaron una desalineación o falta de valores compartidos. La Figura 3 destaca una selección de lo que el CUE llama "mapas de creencias" para algunas de las jurisdicciones del estudio. Los mapas muestran que, a excepción de la India, la mayoría de las comunidades tienen o perciben que tienen puntos de vista divergentes sobre una de las preguntas más básicas pero fundamentales sobre la educación.

DISEÑO DE POLÍTICAS PARTICIPATIVAS PARA UNA VISIÓN COMPARTIDA

A partir de esta investigación, el CUE ha desarrollado un conjunto de [herramientas de inicio de conversación](#) gratis

para ayudar a los líderes educativos y a las comunidades a mapear las creencias y percepciones educativas de diferentes partes interesadas, incluidos padres, maestros, estudiantes, miembros de la comunidad y administradores, y luego usar los datos para mantener una serie de conversaciones entre las partes interesadas sobre el propósito y los objetivos de su sistema (consulte el Cuadro 4) (Winthrop et al., 2021). Cuando los líderes de la educación se toman el tiempo para tener conversaciones significativas con diversas partes interesadas sobre los objetivos de la educación, puede ayudar a allanar el camino para una visión ampliamente compartida. Los enfoques de diseño de políticas participativas, donde los maestros, miembros de la comunidad, estudiantes y socios tuvieron un lugar en la mesa junto con los líderes del sistema educativo, se destacaron como importantes para la reforma exitosa en el estudio examinando el cambio del sistema de minería en Portugal, Finlandia y Canadá (Barton, 2021). Este proceso de diálogo y conversaciones significativas sobre el propósito y los objetivos generales de la educación ayudó a cohesionar una visión ampliamente compartida que respaldó los esfuerzos de cambio del sistema.

Un ejemplo de líderes educativos que se benefician del diseño de políticas participativas y luego lo incorporan como un enfoque continuo proviene del distrito escolar Sea to Sky en Columbia Británica, Canadá (nota: los distritos son donde gran parte de la autoridad de toma de decisiones educativas se encuentra en Canadá) (Winthrop et al., 2021). En respuesta a las desigualdades persistentes entre el desempeño de

los estudiantes del distrito, en el 2006 solo el 35 % de los estudiantes indígenas se graduaron de la escuela secundaria en seis años frente al 86 % de los estudiantes no indígenas, los líderes educativos recurrieron a líderes comunitarios para obtener ayuda. En el 2010, se embarcaron en una estrategia educativa de codiseño que atrajo a padres, maestros, sindicatos de maestros, estudiantes, juntas directivas o fideicomisarios de escuelas y líderes comunitarios indígenas como socios centrales. Los líderes del distrito utilizaron una combinación de estrategias de encuestas de múltiples etapas que recopilaron ampliamente datos sobre el propósito y los valores que sustentan una educación de alta calidad para grupos de trabajo de múltiples partes interesadas que trajeron a todas las partes interesadas a la mesa para desarrollar una visión compartida y un plan estratégico claro. La estrategia condujo a un cambio en el enfoque de los objetivos del sistema para el éxito educativo y allanó el camino para una mayor participación continua de las partes interesadas de la comunidad en la implementación de la estrategia. Este proceso de diálogo de políticas inclusivas ahora se realiza cada varios años utilizando tecnología para encuestar a las partes interesadas y mapear la visión emergente en estrategias concretas y actividades de planificación (consulte el Cuadro 5). Los líderes de distrito atribuyen este proceso a ayudar a promover un sistema

más equitativo donde, para el 2019, las tasas de graduación fueron del 92 % y del 96 % para los estudiantes indígenas y no indígenas, respectivamente.

Traer socios como los miembros de la comunidad en un proceso participativo de diseño de políticas no significa que los líderes educativos abduquen de la responsabilidad de desarrollar una visión para su sistema educativo. En cambio, implica un diálogo profundo con las familias, los líderes de la comunidad, los estudiantes y los maestros que tienen voz junto con los líderes de educación y los diseñadores de planes de estudios, cada uno aportando su respectiva experiencia. Esto implica, como se describe en “Una nueva historia educativa: Tres impulsores de la transformación”, un cambio en el poder de los líderes de educación que abre el proceso de diálogo y toma de decisiones sobre políticas a aquellos que normalmente no están incluidos (Goddard et al., s.f.). En el caso del distrito Sea to Sky, los diálogos revelaron que los resultados académicos no se vieron como el propósito principal de la educación para la comunidad indígena, y el diálogo con los educadores sobre las competencias necesarias para el futuro del trabajo y la ciudadanía llevó a redefinir los objetivos del sistema que resonaron localmente y fueron relevantes para cambios más amplios en la sociedad. Las habilidades académicas,

CUADRO 5

Aprovechar la tecnología para conversaciones sobre el propósito de la educación y del diseño de políticas participativas: Distrito escolar Sea to Sky, Columbia Británica, Canadá

Una de las herramientas que utilizaron los líderes educativos del pequeño pero muy diverso distrito escolar de Columbia Británica, que alberga a estudiantes de una amplia gama de orígenes, incluidas 12 tribus indígenas, para crear creencias educativas en todo el distrito, fue una plataforma tecnológica que empleó un enfoque de diseño hacia atrás. La plataforma de tecnología, llamada Thought Stream, se difundió en encuestas digitales de tres fases que pidieron a los miembros de la comunidad que primero identificaran sus creencias sobre el propósito de la educación y luego respondieran a preguntas adicionales sobre temas de amplio alcance, desde el contenido del plan de estudios hasta los días de vacaciones. La organización visual de los hallazgos proporcionó datos utilizables al grupo de trabajo comunitario de base amplia, incluidos maestros, líderes indígenas, padres, estudiantes y líderes de educación, que tenían la tarea de desarrollar la visión y el plan de educación nuevos. Fue una parte importante de ayudar a construir conjuntamente una visión compartida para el distrito y se repite cada varios años para garantizar que se mantenga el diálogo continuo (Winthrop et al., 2021).

es decir, el desarrollo intelectual, se posicionaron como una de las cuatro dimensiones clave del aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes junto con las dimensiones emocionales (es decir, pertenencia y conexión con escuelas y comunidades), físicas (es decir, vidas sanas) y espirituales (es decir, comprensión y respeto por el patrimonio cultural). Trabajando juntas, estas cuatro dimensiones fueron cruciales para que los estudiantes hicieran cuatro cosas al graduarse: crear e innovar, contribuir, colaborar y pensar críticamente.

En el proceso de diálogo de políticas, los líderes educativos deben aportar información de debates y análisis educativos a los que la comunidad en general no pueda acceder. Esto podría incluir información sobre las disparidades educativas junto con los conocimientos sobre el papel de los sistemas educativos en la formación de nuestra sociedad. En última instancia, los líderes de la educación necesitarán la ambición de imaginar cómo los sistemas de educación no solo pueden recuperar las pérdidas relacionadas con la pandemia, sino también contribuir a dar forma a un mundo mejor. Los ODS acordados globalmente pueden ser un punto de partida útil para analizar el propósito de la educación. En conjunto, los ODS proporcionan una visión amplia de la gama de problemas que la sociedad enfrenta hoy en día. El ODS 4, enfocado en la educación, proporciona una lente útil para visualizar el rol del sector educativo, desde el apoyo al aprendizaje de por vida a partir de la primera infancia hasta el aprendizaje equitativo en las habilidades académicas y de ciudadanía global (ONU, 2015). Para la educación de niños y jóvenes, hay tres áreas amplias representadas en los ODS y a las que se hace referencia en múltiples estudios sobre el futuro de la educación (UNESCO, 2021) que los líderes educativos deben llevar a los diálogos de políticas sobre el propósito de la educación en el mundo cambiante actual:

- **Los cimientos:** Las primeras experiencias de aprendizaje ayudan a los niños a desarrollarse socioemocionalmente y a dominar la alfabetización y la matemática básica, todo lo cual sienta las bases sólidas para la trayectoria educativa exitosa de los estudiantes.
- **Habilidades del siglo XXI:** Las habilidades de pensamiento de orden superior, como el pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas, las habilidades de aprendizaje para toda la vida como la metacognición y las habilidades interpersonales como la colaboración y el trabajo en equipo son todas necesarias para que los jóvenes prosperen hoy en día en el trabajo y la vida.

- **Ciudadanía sostenible:** El conocimiento, las mentalidades y las habilidades permiten a los jóvenes participar activamente en la promoción de la gestión planetaria, la justicia social y la tecnología ética.

El camino de Sierra Leona hacia los objetivos educativos localmente arraigados pero globalmente informados

Cada país o jurisdicción educativa tendrá que decidir por sí mismo cuál es el enfoque correcto para construir una visión que cumpla con el momento. En Sierra Leona, por ejemplo, el plan del sector educativo finalizado en el 2022 logra un equilibrio entre invertir en gran medida en el fortalecimiento de las bases mientras aspira y construye hacia las habilidades del siglo XXI y la ciudadanía sostenible (consulte el Cuadro 6). Dada la profunda desigualdad en el aprendizaje fundamental de los estudiantes en Sierra Leona (el 64 % de los estudiantes de cuarto grado no puede responder una sola pregunta de comprensión sobre un texto básico), la estrategia prioriza el aprendizaje fundamental no como objetivo final, sino como piso para dar a cada niño la oportunidad de tener éxito educativo a largo plazo. A través de una amplia consulta que cubrió cada distrito y una amplia sección de partes interesadas, incluidas organizaciones de padres, asociaciones de maestros, organizaciones de personas discapacitadas, socios de desarrollo y donadores, y personal del gobierno fuera de la educación, Sierra Leona ideó un plan con objetivos claros y un amplio apoyo. El primer objetivo del Plan del sector educativo del ministerio es fortalecer el núcleo pedagógico al asegurar que los planes de estudio se implementen de manera eficaz en todas las escuelas. Esto incluye la inversión en trabajar con maestros, incluida la capacitación y el apoyo. También incluye la adopción de un conjunto de nuevos planes de estudio con un conjunto de objetivos ambiciosos para que los estudiantes que tengan los conceptos básicos implementados puedan seguir entusiasmados con su camino educativo. Por ejemplo, el marco del plan de estudios de educación básica describe las cinco áreas en las que los estudiantes deben desarrollar

CUADRO 6

Visión del sistema educativo de Sierra Leona: Aprendizaje fundamental en el camino hacia las competencias de ciudadanía

El objetivo general del Plan del sector educativo 2022-26 de Sierra Leona es “mejorar los resultados de aprendizaje para todos los niños y jóvenes”. El aprendizaje fundamental es una prioridad principal, como lo demuestra el hecho de que una medida general importante de si Sierra Leona está encaminada con sus objetivos de transformación es el porcentaje de estudiantes de 4.º grado que cumple y supera los puntos de referencia mínimos para lectura y matemáticas. El camino para llegar allí abarca nueve objetivos específicos, que incluyen “fortalecer el núcleo de la instrucción”, “reclutar, retener y apoyar a excelentes educadores” y “reducir las disparidades de género y otras en el acceso educativo, la experiencia y los resultados para aquellos más marginados”. Sin embargo, si bien el aprendizaje fundamental es un enfoque central, el sistema aspira a ayudar a desarrollar ciudadanos constructivos y recientemente ha creado un plan de estudios cívico basado en valores y el Consejo Nacional para la Educación y el Desarrollo Cívico. En la etapa final de este plan de estudios, los estudiantes deberían poder hacer cosas como “Definir el término ‘ciudadanía global’, decir y analizar las cualidades de un ciudadano global, y examinar el concepto de un pueblo global”. Si bien el aprendizaje fundamental es necesario para adquirir estos conceptos, el Ministerio también está estableciendo una dirección clara para el país en su conjunto y brindando oportunidades para aquellos que han dominado los conceptos básicos y buscan convertirse en ciudadanos comprometidos en el siglo XXI y quizás incluso en los futuros líderes del país. El aprendizaje fundamental es un piso, no un techo, y Sierra Leona está preparando el sistema educativo para que todos los alumnos puedan ayudar a apoyar el desarrollo nacional en su propia capacidad (Ministerio de Educación Básica y Secundaria Sénior, 2020).

la competencia para prosperar en el trabajo y la vida: comprensión, pensamiento computacional, creatividad, pensamiento crítico y civismo. El marco del plan de estudios de educación secundaria describe cinco flujos que los estudiantes pueden seguir: ciencias y tecnologías, idiomas y literatura, matemáticas y aritmética, estudios sociales y culturales, y economía, negocios y emprendimiento.

En última instancia, los jóvenes necesitan una amplia gama de habilidades para prosperar en el mundo actual, y los líderes educativos tienen un papel importante que desempeñar en la construcción conjunta de una visión de la educación que sea relevante para la amplia gama de comunidades en su sistema, pero que también responda a las fuerzas más grandes en juego en la sociedad.

Paso 2. Pedagogía: (Re)diseñar sistemas comenzando con el núcleo pedagógico

“La forma en que uno aprende tiene un impacto en la política, la ciudadanía, la democracia y la paz”.

Ex viceministro de Educación y líder de sociedad civil, Colombia

El segundo paso en su viaje de transformación es (re)diseñar experiencias de enseñanza y aprendizaje para asegurar que los estudiantes alcancen los objetivos del sistema. Este enfoque coloca el núcleo pedagógico en el centro del (re) diseño del sistema e incluye dos dimensiones importantes: (1) identificar qué niños no están logrando el propósito y los objetivos del sistema y por qué, y (2) (re)diseñar experiencias de enseñanza y aprendizaje para ayudarlos a hacerlo.

CAMBIAR LOS SISTEMAS MIENTRAS SE MANTIENEN IGUALES

El rediseño de los sistemas educativos puede, y a menudo lo hace, dar lugar a mucha acción con resultados limitados para el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Esto, como señalan varios estudios, a menudo se debe a que los esfuerzos de reforma del sistema no terminan cambiando las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes, que después de todo, son esenciales para cualquier cambio significativo en los resultados de los estudiantes. Un alumno del cambio de la educación estadounidense señala: “Las escuelas, entonces, podrían estar ‘cambiando’ todo el tiempo, adoptando esta o aquella nueva estructura o programa o serie de libros de texto o sistema de seguimiento, y nunca cambian de ninguna manera fundamental lo que los maestros y estudiantes realmente hacen cuando están juntos en las aulas” (Elmore, 1996). Otros estudiosos del cambio en el sistema educativo en países de ingresos altos, medios y bajos observan que con demasiada frecuencia las reformas se centran en mejorar una serie de aportes acompañados de una gran dosis de esperanza de que marcarán la diferencia, lo que rara vez funciona (Fuller y Kim, 2022; Kaffenberger et al., 2022). En otros momentos, los mandatos de reforma realizados centralmente no tienen en cuenta las motivaciones de los actores dentro del sistema. En palabras de Amanda Datnow, de la Universidad de California en San

Diego, el enfoque de la reforma educativa en el que la “flecha causal del cambio se mueve en una sola dirección del estado al centro escolar” frecuentemente ignora las muchas formas en que los educadores mismos median y tienen un impacto en las reformas (Datnow, 2020). La construcción conjunta de las reformas del sistema con los maestros es, sostiene, con frecuencia un ingrediente importante para los esfuerzos de reforma exitosos.

COMIENCE CON EL NÚCLEO PEDAGÓGICO

Por lo tanto, argumentamos que comenzar con los cambios que se necesitan en el “núcleo pedagógico” y mapear hacia atrás, hacia afuera y hacia arriba en reformas sistémicas más amplias es el enfoque más fructífero para el (re)diseño del sistema (Elmore, 1979). En una extensa revisión de varias décadas de reformas del sistema de educación en los EE. UU., David Cohen y Deborah Ball señalaron que las reformas que tuvieron un impacto duradero fueron las que cambiaron de alguna manera el “núcleo instructivo” (Ball y Cohen, 1999). Son las interacciones entre educadores, estudiantes y el contenido las que conforman el núcleo instructivo. Un cambio en un componente, como un nuevo plan de estudios (contenido), tendrá un impacto limitado si no cambia la forma en que los maestros enseñan y los estudiantes aprenden.

Esta perspectiva sobre la importancia de cambiar el núcleo instructivo ha demostrado ser una lente poderosa para comprender las vías para el cambio del sistema educativo en todo el mundo. La rigurosa investigación global de la OCDE sobre entornos de aprendizaje innovadores argumenta que “las variables de políticas comunes de estructuras, acuerdos institucionales y recursos están relativamente lejos de la pedagogía y las prácticas sobre el terreno que influyen más directamente en el aprendizaje” (OCDE, s.f.). Adaptando el modelo de Ball y Cohen, la OCDE argumenta que el cambio educativo debe centrarse en el “núcleo pedagógico”, agregando recursos (p. ej., materiales de enseñanza y aprendizaje y espacios físicos) como un nuevo elemento (OCDE, 2013). Por lo tanto, el núcleo pedagógico consiste en la relación y las interacciones entre los alumnos (quién), los educadores (con quién), el contenido (qué) y los recursos (con qué) (Figura 4).

“La pedagogía es la sala de máquinas de la educación” y lo que impulsa las relaciones entre los diferentes componentes del núcleo pedagógico, argumenta David Istance y Alejandro Paniagua en el informe del CUE *Aprender a dar el gran salto: Pedagogías innovadoras para transformar la educación* (Istance y Paniagua, 2019). Involucrar a los maestros en el

proceso de rediseño es crucial para cambiar las interacciones en el núcleo pedagógico. Los maestros no solo están mejor posicionados para compartir perspectivas sobre lo que podría o no funcionar en el rediseño, sino que además, como se analizó anteriormente, motivar a los actores esenciales a adoptar el cambio es crucial para un cambio sostenido del sistema. Además, la ciencia del aprendizaje debe informar las relaciones e interacciones en el núcleo pedagógico. Involucrar a los estudiantes es, en última instancia, el centro de la enseñanza y el aprendizaje, independientemente de la materia, la edad del estudiante o la geografía. Encontrar nuevas formas de involucrar a los estudiantes es un elemento central de algunos de los enfoques más exitosos para mejorar la alfabetización y aritmética en países de

bajos ingresos: Los maestros se reúnen con los niños a su nivel y enseñan de acuerdo con su nivel de comprensión, no su grado. En los países de altos ingresos, también es fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades de acción cívica y que los maestros apoyen la capacidad de los estudiantes de aplicar el conocimiento académico para resolver problemas de la comunidad local (Dumont et al., 2010).

FIGURA 4

El núcleo pedagógico



Fuente: Adaptado por autores de *Entornos de aprendizaje innovadores* de la OCDE (OCDE, 2013).

Como señala una revisión global de los sistemas educativos, este enfoque en el proceso de mejora de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes recibe muy poca atención, aunque se basa en los criterios clave para la mejora del sistema. Los autores continúan diciendo que de los 20 sistemas del Norte Global y Sur Global que examinaron, “los sistemas que mejoran generalmente pasan más de su actividad en mejorar la forma en que se imparte la instrucción que en cambiar el contenido de lo que se imparte” (Mourshed et al., 2010). Las reformas que se enfocan en cambiar el núcleo pedagógico también han sido algunas de las más exitosas en mejorar la alfabetización y la aritmética en países de ingresos medios y bajos, como el enfoque de *Enseñanza al nivel adecuado* pionero en la India (Banerjee et al., 2016), y en promover el aprendizaje socioemocional de los estudiantes en lugares como Chile y Singapur, como se describe a continuación.

IDENTIFICAR QUIÉN NO ESTÁ LOGRANDO LOS OBJETIVOS DEL SISTEMA Y POR QUÉ

Si cada persona joven en edad escolar cumple con los objetivos educativos de su sistema, no es necesario examinar y (re)diseñar el núcleo pedagógico.

Sin embargo, si algunos alumnos no reciben apoyo de una manera que les permita lograr estos objetivos y, en última instancia, su máximo potencial, será esencial comprender quién específicamente queda rezagado y por qué. Como han señalado los estudiosos involucrados en el Programa de Investigación para Mejorar los Sistemas en la Educación (Research on Improving Systems in Education, RISE), comprender por qué los sistemas no están cumpliendo con sus resultados es el primer paso necesario para promover las reformas sistémicas (Kaffenberger, 2022).

Dadas, como se analizó anteriormente, las desigualdades en la educación profunda en todo el mundo, es probable que la mayoría de los países y jurisdicciones educativas dejen rezagado un segmento de su población. Quiénes son esos estudiantes depende en gran medida del contexto, pero a menudo incluye a niños de familias de bajos ingresos, áreas rurales, refugiados o minorías étnicas que no hablan el idioma de instrucción y niños con diferencias de aprendizaje. El género también puede desempeñar un papel; sin embargo, en algunas geografías son las niñas y en otras son los niños los que quedan rezagados. Es crucial entender por qué se excluye a estos niños antes de volver al rediseño del núcleo pedagógico. Hay una multitud de razones que impiden que los niños alcancen los objetivos educativos que se les proponen. Esto podría incluir las muchas razones por las que algunos

alumnos ni siquiera están lo suficientemente presentes en la escuela como para participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto es particularmente cierto después de la pandemia para los estudiantes marginados, muchos de los cuales se han ido y aún no han regresado a la escuela. También podría deberse a barreras de salud y seguridad. Algunos jóvenes llegan a la puerta de la escuela con problemas de salud que limitan su capacidad de aprender, desde la desnutrición hasta la mala visión y los problemas de salud mental. Es posible que otros alumnos no puedan ir y volver de la escuela o que el entorno escolar en sí no sea seguro, desde conflictos armados hasta violencia con armas de fuego, intimidación escolar y abuso. También podrían ser barreras educativas las que impiden el aprendizaje de los estudiantes. Los niños pueden asistir a la escuela de manera segura y estar listos para aprender, pero sus experiencias de enseñanza y aprendizaje les impiden desarrollar toda la gama de competencias que necesitan. Esto podría deberse a maestros mal capacitados, materiales obsoletos o a los enfoques pedagógicos utilizados. Por ejemplo, el enfoque pedagógico de la instrucción directa, un enfoque predominante en muchas aulas de todo el mundo, si bien es esencial, es de uso limitado para desarrollar habilidades de ciudadanía sostenible o del siglo XXI, o el aprendizaje socioemocional. Los sistemas que tienen este tipo de competencias en sus objetivos impedirán que los estudiantes los desarrollen a menos que incluyan pedagogías innovadoras junto con la instrucción directa (Istance y Paniagua, 2019).

REDISEÑO DE LAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA AYUDAR A AQUELLOS SE QUEDAN REZAGADOS A TENER ÉXITO

Lo que los países o las jurisdicciones educativas deberán hacer para cambiar las experiencias de enseñanza y aprendizaje para apoyar a todos los niños variará ampliamente según los objetivos de un sistema, quién se queda rezagado y por qué, y los factores contextuales como los recursos y la cultura.

Si, por ejemplo, un sistema hace que los estudiantes lleguen de manera segura a la escuela listos para aprender, pero no desarrollan competencias fundamentales en los primeros años de escuela y, por lo tanto, no pueden continuar con éxito, entonces se necesita examinar lo que debe cambiar en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los primeros grados de primaria. Este fue el caso en la India en el que los niños se rezagaban en aprender a leer y no podían ponerse al día, principalmente debido a que los maestros seguían de cerca el contenido del libro de texto secuenciado, como se

los incentivaba a hacerlo, independientemente de si los niños lo comprendían o no. Un enfoque liderado por la organización sin fines de lucro india Pratham, y utilizado en múltiples sistemas educativos, cambió fundamentalmente el núcleo pedagógico mediante la administración de evaluaciones rápidas, la agrupación de niños en niveles de comprensión y el desarrollo de una serie de tareas de aprendizaje interactivo que complementaron la instrucción directa, como la práctica entre pares (consulte el Cuadro 7).

Por otro lado, un sistema que tiene jóvenes que asisten a la escuela y sobresalen académicamente, pero con altos niveles de estrés y ansiedad, requiere otro enfoque para rediseñar la enseñanza y el aprendizaje. De hecho, los resultados inadvertidos de un intenso enfoque en el logro académico pueden incluir estrés, agotamiento e infelicidad en los estudiantes que socavan (en lugar de apoyar) las visiones nacionales y los propósitos de la educación. Por este motivo, Singapur ha promovido iniciativas de políticas basadas en el valor y centradas en los estudiantes a partir del 2011 que se han enfocado en el desarrollo

holístico de los estudiantes al cambiar deliberadamente la igualdad de enfoque a otras dimensiones del desarrollo de los estudiantes, como la socioemocional (Kwek, Ho y Wong, próximamente; Cuadro 8). Los sistemas no necesitaban esperar a tener estudiantes académicos de primer nivel para priorizar el bienestar de los estudiantes. Existe un reconocimiento cada vez mayor de que la enseñanza y el aprendizaje eficaces abarcan la atención al bienestar de los niños y el aprendizaje socioemocional que ayuda a impulsar el desarrollo académico (Comisión Nacional sobre Desarrollo Social, Emocional y Académico, s.f.). Esto es particularmente crucial en las necesidades de los estudiantes que se están rezagando, como lo ha descubierto Chile. Chile ha lanzado una nueva herramienta de evaluación voluntaria, el Diagnóstico de aprendizaje integral, que proporciona “información y orientación oportunas para monitorear el aprendizaje en las áreas académicas y socioemocionales de niños y jóvenes en tres momentos del año escolar: diagnóstico, monitoreo y cierre” (Weinstein & Bravo, próximamente, pág. 3). La administración de estas evaluaciones, que examinan el aprendizaje personal, comunitario y de ciudadanía de los estudiantes

CUADRO 7

Rediseño del núcleo pedagógico para mejorar los cimientos: *Enseñanza al nivel adecuado* en la India

Durante los últimos 20 años, la organización no gubernamental india Pratham se ha asociado con investigadores del Laboratorio de acción contra la pobreza del MIT a fin de evaluar diferentes enfoques para mejorar las habilidades de alfabetización y aritmética de los estudiantes en la escuela primaria (*Enseñanza al nivel adecuado*, s.f.). A lo largo de los años, independientemente de quién tuviera la tarea de implementar el enfoque, desde voluntarios comunitarios hasta maestros y administradores de distrito, surgieron varios elementos clave como esenciales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Agrupar a los niños por nivel de capacidad y realizar actividades de aprendizaje interactivo durante un período de tiempo cada día es fundamental. La evaluación continua proporciona los datos necesarios para mover a los estudiantes a grupos de nivel superior a medida que dominan las habilidades. El enfoque es más efectivo para los sistemas educativos que tienen una gran cantidad de estudiantes que no dominan la alfabetización y la aritmética al final de la escuela primaria y donde el enfoque de enseñanza predeterminado es la instrucción de todo el grupo, incluso con clases muy grandes. Cambiar las formas en que los maestros y los estudiantes interactúan con el contenido, a saber, rediseñar el núcleo pedagógico, involucrar a los estudiantes y desarrollar lo que Michelle Kaffenberger y sus colegas llaman “coherencia de instrucción”, incluso solo durante una parte de cada día, es el centro del éxito de *Enseñanza al nivel adecuado* (Kaffenberger, 2022).

CUADRO 8

Enseñanza y aprendizaje para el desarrollo holístico en Singapur

El objetivo es cambiar el enfoque social más amplio en el rendimiento académico hacia una educación holística que equie a los estudiantes con el conocimiento, las habilidades, los valores y las competencias que Singapur necesita entre sus ciudadanos en un mundo que cambia rápidamente. El énfasis adicional en la educación holística es expandir los parámetros educativos más allá de las capacidades cognitivas y el rendimiento académico a otras áreas de crecimiento, como los logros físicos, socioemocionales y artísticos. En el 2016, el entonces Ministro de Educación (Escuelas) interino Ng Chee Meng declaró que el Ministerio de Educación de Singapur “creará un entorno propicio para el desarrollo holístico, al proporcionar a [estudiantes] el tiempo, el espacio y la oportunidad para descubrir y nutrir sus talentos, fortalecer su carácter y desarrollar su amor permanente por el aprendizaje” (Philomin, 2016).

en relación con las habilidades socioemocionales, en múltiples momentos durante el año, permite a los maestros ajustar sus prácticas en tiempo real para apoyar el desarrollo holístico de los estudiantes.

Si, por otro lado, un sistema tiene dificultades para educar bien a los niños porque simplemente no están presentes, entonces se necesita un enfoque completamente diferente para rediseñar el núcleo pedagógico. En *La superación de la desigualdad: Rehacer la educación para ayudar a los jóvenes a prosperar*, el CUE examinó la pregunta de cómo acelerar rápidamente el progreso incluso para las comunidades más marginadas (Winthrop, 2018). ¿Tendrían los sistemas que esperar para inscribir a todos los niños antes de desarrollar sus habilidades fundamentales y solo entonces desarrollar sus competencias de ciudadanía sostenible? En última instancia, el CUE determinó que a través del rediseño del núcleo pedagógico, incluida la expansión de recursos como espacios donde se lleva a cabo el aprendizaje, es posible proporcionar incluso a los niños más marginados acceso a experiencias de aprendizaje y apoyar simultáneamente su aprendizaje fundacional y adquisición de habilidades de ciudadanía y del siglo XXI (consulte el Cuadro 9).

Esta reconfiguración de los recursos aprovechados por el núcleo pedagógico a menudo se denomina la construcción de ecosistemas de aprendizaje (Hannon et al., 2019).

Los ecosistemas de aprendizaje locales aprovechan la amplia gama de activos en una comunidad y un sistema, desde familias hasta empresas, organizaciones sin fines de lucro, instituciones educativas religiosas y espacios comunitarios. Este enfoque es evidente en redes como Big Picture Learning, que trabaja principalmente con escuelas secundarias en comunidades marginadas en países de altos ingresos. Hoy en día, el aprendizaje general está rediseñando fundamentalmente los recursos para la enseñanza y el aprendizaje en las casi 200 escuelas públicas y privadas que apoyan en 11 países al aprovechar los empleadores en las comunidades de las escuelas. Ponen los intereses de los estudiantes en el centro de la experiencia de enseñanza y aprendizaje al colocar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje en el lugar de trabajo de diversidad durante el 40 % del año escolar (Bradly y Hernandez, 2019). Pero es especialmente relevante para los sistemas que tienen infraestructura heredada limitada. Por ejemplo, el Ministerio de Educación del estado de Amazonas en Brasil amplió el acceso a los estudiantes de escuela secundaria que viven en áreas remotas al rediseñar cómo es una escuela. Después de un año de consulta con maestros y miembros de la comunidad, los jóvenes de las aldeas rurales podían acceder a la escuela secundaria en un centro comunitario con “maestros mentores” que administraban la logística y el aula y los

CUADRO 9

Superación en la educación: Abordar la equidad y la relevancia al mismo tiempo

La superación de la desigualdad: Rehacer la educación para ayudar a los jóvenes a prosperar, el CUE examinó si era posible cerrar la brecha de 100 años en la educación a través de enfoques que abordaran simultáneamente el acceso, la calidad académica y la relevancia. Al estudiar casi 3000 innovaciones educativas en 160 países, el CUE descubrió que había varios ejemplos de niños que vivían en comunidades marginadas con acceso a la educación que desarrollaban sus competencias y aprendizaje fundacional en habilidades del siglo XXI y ciudadanía sostenible. Esta educación a menudo se impartía al enfocar el contenido en el aprendizaje fundamental, pero al aprovechar pedagogías innovadoras que ayudaban a los estudiantes a desarrollar una amplia gama de competencias. La mayoría de los ejemplos que el CUE encontró estaban en los márgenes de los sistemas educativos, no en el centro. Pero dado que es posible que la educación aborde el acceso, la calidad y la relevancia, este es un enfoque útil, especialmente para las comunidades marginadas y en la recuperación posterior a la pandemia.

“maestros oradores” transmitiendo la clase mediante un enlace ascendente de video bidireccional desde una estación de televisión a millas de distancia en el capitolio estatal. El ministerio había colaborado con maestros del estado para adaptar el contenido, desarrollando un plan de estudios de aprendizaje a distancia que era relevante para la vida cotidiana de los niños rurales y las responsabilidades normales de los maestros, la instrucción sobre el contenido y la gestión del aula, se dividieron en dos (Cruz et al., 2016). Hoy en día, los niños que anteriormente no tenían acceso a la escuela secundaria acceden a experiencias educativas junto con sus compañeros. El rediseño de los recursos también incluye otras formas de entornos de aprendizaje digital, y la eficacia de la tecnología educativa está estrechamente vinculada a cómo cambian las relaciones en el núcleo pedagógico (Ganimian et al., 2020). También puede incluir el uso de recursos comunitarios para rediseñar fundamentalmente la organización escolar como en el caso del trabajo de Escuela Nueva con comunidades rurales en Colombia y en todo el mundo (Cuadro 10).

En algunos casos, rediseñar el núcleo pedagógico para asegurar que los estudiantes puedan participar en la educación es simplemente una cuestión de trazar hacia atrás e identificar políticas que deben cambiarse centralmente. Durante muchos años en Sierra Leona, la participación de las niñas adolescentes en la educación secundaria se vio

limitada por la prohibición de que las niñas embarazadas se presentaran a los exámenes de abandono de la secundaria. Dadas las altas tasas de embarazo adolescente, esto, junto con una variedad de otros factores, ha excluido a las niñas de participar en el aprendizaje. Recientemente, esta prohibición se ha revocado y, en marzo de 2021, el Ministerio de Educación emitió su Política Nacional sobre Inclusión Radical en Escuelas para apoyar integralmente la participación de las niñas y otros niños marginados en la escuela (Ministerio de Educación Básica y Secundaria Sénior de Sierra Leone, 2021).

APROVECHE LA EVIDENCIA E INNOVACIÓN GLOBAL, PERO SOLO EN CONTEXTO

Independientemente de los detalles de cualquier contexto dado, examinar lo que necesita cambiar en el núcleo pedagógico para transformar las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que no cumplen con los objetivos del sistema es un lugar útil para comenzar su viaje de transformación. Solamente después de este análisis, puede ser útil e instructivo basarse en la extensa bibliografía sobre “lo que funciona” en la educación (p. ej., consultar las muchas bases de datos útiles desde ERIC en los EE. UU. hasta los repositorios de evaluaciones de intervención y evidencia de rentabilidad del MIT y el Banco Mundial). Sin embargo, los esfuerzos de transformación de sistemas no están bien atendidos cuando se aplica un enfoque

particularmente eficaz en un contexto en otro sin saber si aborda las causas fundamentales de por qué los estudiantes no están logrando los objetivos establecidos para ellos. Esto generalmente termina en lo que Marla Spivak llama el enfoque de “solo síntomas” ante la reforma del sistema educativo; cita el ejemplo de intentar mejorar el aprendizaje a través de la adquisición de libros de texto, que aborda el síntoma de pocos libros de texto por estudiante, cuando el

problema real no era la falta de libros, sino que los libros estaban en un idioma que la mayoría de los estudiantes no comprendía (Spivak, 2021). Cuando se tiene un diagnóstico claro de por qué el núcleo pedagógico no está entregando los resultados deseados para los estudiantes, la evidencia global puede proporcionar inspiración y conocimientos sobre el rediseño de la enseñanza y el aprendizaje para superar sus barreras.

CUADRO 10

Rediseño de recursos del núcleo pedagógico para niños rurales en Colombia: El caso de Escuela Nueva

Escuela Nueva, una organización sin fines de lucro colombiana, rediseñó los recursos del núcleo pedagógico para adaptarse a las vidas de los niños agrícolas rurales que no podían asistir a la escuela durante meses en un momento en el que necesitaban ayudar a sus familias durante la temporada de cosecha. Los materiales de enseñanza y aprendizaje que permiten el aprendizaje autodidáctico son fundamentales para el modelo, de modo que los estudiantes puedan retomar donde se hayan quedado, con maestros que guían a los niños a través del material en aulas de varias edades en lugar de conferencias (Psacharopoulos et al., 1993). Además de adquirir los conocimientos, esta experiencia pedagógica permitió a los niños desarrollar simultáneamente una gama de habilidades del siglo XXI, como el aprendizaje autodirigido, la colaboración y el compromiso cívico, lo que demuestra que un enfoque lineal ante el desarrollo de sistemas (p. ej., acceso primero, conocimientos segundo y competencias cívicas del siglo XXI tercero) no es la única manera de construir sistemas inclusivos. El enfoque de Escuela Nueva ha sido utilizado en todo el mundo y adoptado por los gobiernos, especialmente para niños de las comunidades más marginadas.

Paso 3. Posición: Posicionar y alinear los componentes del sistema para apoyar al núcleo pedagógico

“El gorrión puede ser pequeño, pero todos sus órganos vitales están presentes [proverbio chino]. Tener los mejores maestros, escuelas o políticas no es suficiente. Se trata de que... las piezas trabajen juntas”.
Educador y académico, Instituto Nacional de Educación, Singapur

El tercer paso de su proceso de transformación del sistema es posicionar los diferentes componentes de su sistema para respaldar el núcleo pedagógico en los siguientes seis componentes: (1) Plan de estudios, (2) Recursos Humanos, (3) Datos y evaluación, (4) Gobernanza, (5) Financiamiento y (6) Participación de “ganadores” y “perdedores” en el proceso de alineación.

LA NECESIDAD DE ALINEACIÓN

El rediseño del núcleo pedagógico se basa en diferentes componentes de un sistema educativo, a saber, el contenido (el plan de estudios, el “qué”), los recursos para que los niños aprendan (escuelas, centros comunitarios y/o en línea) y las interacciones entre educadores y estudiantes con estos componentes. Es esencial posicionar el conjunto completo de componentes del sistema educativo para apoyar los cambios deseados en el núcleo pedagógico. Sin esto, los actores del sistema pueden tener incentivos contradictorios. El caso clásico es cuando los maestros reciben mensajes mixtos que alientan un enfoque pedagógico, pero las evaluaciones de los estudiantes y las medidas de responsabilidad del maestro o la escuela incentivan otro. Por ejemplo, un alumno de educación china señala que parte de la razón por la que no se han adoptado ampliamente enfoques instructivos más innovadores, a pesar del amplio apoyo del ministerio central de China, se debe a que los maestros responden a lo que se requiere para obtener buenas calificaciones en los exámenes centralizados del sistema en su lugar (Liu, 2020). Este apenas es un caso único. El informe del CUE *Alineación del sistema educativo para las habilidades del siglo XXI* destaca la importancia de armonizar los tres componentes principales del sistema, el plan de estudios, la capacitación pedagógica del maestro

y la evaluación, para que los sistemas educativos cambien sus objetivos hacia las habilidades del siglo XXI (Care et al., 2018).

La enseñanza y el aprendizaje son esenciales en la educación y, sin embargo, hay varias rampas de acceso y caminos para que los sistemas avancen hacia la transformación. En el informe del CUE *Viajes de reforma del sistema educativo: Hacia resultados holísticos*, Amanda Datnow, Vicki Park, Donald Peurach y James Spillane argumentan que, en lugar de un enfoque singular que menoscaba el rol de los contextos locales, es importante desarrollar y compartir conocimientos entre sistemas con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo holístico de los estudiantes. Mientras que algunas jurisdicciones educativas participan en actividades transformadoras para alinear los componentes del sistema y apoyar el núcleo pedagógico en sí, otros esfuerzos implican ecosistemas en red que incluyen escuelas, distritos y organizaciones comunitarias (consulte el Cuadro 11).

En última instancia, Datnow y sus colegas argumentan que los esfuerzos de rediseño deben promover “sistemas enfocados en la instrucción” que alineen los recursos, la infraestructura, las relaciones y las mentalidades detrás de cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Datnow

CUADRO 11

Aprovechar el ecosistema educativo para transformar: El Bachillerato Internacional

El Bachillerato Internacional (International Baccalaureate, IB) es una organización sin fines de lucro que trabaja con miles de escuelas públicas y privadas en todo el mundo. Básicamente, el IB es un sistema educativo en red que alinea elementos educativos clave para apoyar la coherencia educativa en una gran cantidad de escuelas. La red del IB de más de 5500 escuelas abarca 160 países en todo el mundo. Una de las características organizadoras del IB es un marco de instrucción general, informado por temas transdisciplinarios globales. El marco está diseñado de manera flexible para que las escuelas puedan adaptarse a sus estándares de instrucción locales o nacionales dentro de él. El IB también es distintivo porque es un esfuerzo de toda la escuela, en lugar de un esfuerzo de nicho que involucra solo un subconjunto de aulas. De esta manera, requiere la alineación de políticas, relaciones y objetivos compartidos para apoyar el desarrollo holístico de los estudiantes. Una característica distintiva de la instrucción del IB es que se basa en la investigación; los maestros apoyan a los estudiantes en el abordaje de preguntas urgentes de su propio interés y de importancia global. Al hacer este cambio, los maestros informan que pasan de “ser un ‘sabio en el escenario’ a una ‘guía al costado’” (Hegseth, Próximamente, pág. 8). Este cambio se apoya a través del desarrollo profesional continuo y la colaboración entre maestros, así como entre estudiantes en el aula.

et al., 2022). Se enfocan en cuestiones de coherencia instructiva y desarrollo de capacidades, destacando las tensiones que negocian siete sistemas de todo el mundo, desde los EE. UU. e Irlanda hasta Chile y la India. Como los estudiantes generalmente pasan varias horas cada día en el aula, argumentan que garantizar la coherencia en sus experiencias educativas es de suma importancia. Los sistemas educativos desempeñan un papel fundamental en el apoyo de la coherencia educativa a través de una variedad de estructuras y actividades, incluidos estándares, planes de estudio y evaluaciones; contratación y desarrollo profesional; y liderazgo y gestión de la instrucción. Desarrollar un significado compartido sobre el contenido de la instrucción y la definición de enseñanza y aprendizaje de calidad son esfuerzos continuos que involucran no solo a líderes y maestros, sino también a menudo a otras partes interesadas. Al elaborar la coherencia instructiva, los sistemas lidian con tensiones con respecto a lo que debe centralizarse o descentralizarse, y el equilibrio entre la prescripción y la adaptación local, entre otras inquietudes.

Alinear los componentes del sistema para apoyar al núcleo pedagógico

No existe una manera única de conceptualizar el proceso de alinear los componentes del sistema detrás del diseño del núcleo pedagógico y desarrollar la coherencia del sistema. La Asociación Global para la Educación, el fondo global que apoya la educación en países de bajos ingresos, tiene un nuevo plan estratégico que se centra en transformar los sistemas educativos (Asociación Global para la Educación, 2022). La Asociación Global para la Educación guía a los países que buscan financiamiento para diagnosticar los problemas, priorizar sus acciones, y alinear a los socios y actores detrás de las prioridades identificadas con un enfoque particular en garantizar que los países tengan suficiente financiamiento (incluido el presupuesto propio del país), sistemas de datos en funcionamiento, mecanismos de coordinación que involucran a actores clave desde donadores hasta la sociedad civil, y el compromiso de usar una lente de género en su proceso de planificación (Asociación Global para la Educación, 2020). Por el contrario, la iniciativa Millions Learning (Millones aprendiendo) del CUE sobre la ampliación y el mantenimiento del cambio

educativo dentro de los sistemas destaca múltiples componentes del sistema que necesitan trabajar juntos, incluida la gobernanza, los recursos humanos, el plan de estudios y los materiales, la información y los datos, las finanzas y la participación de las partes interesadas (Perlman Robinson et al, 2021). Otro enfoque adoptado en *Construir un sistema de aprendizaje de primera categoría* por Geoff Masters deriva del estudio de sistemas educativos de alto rendimiento en países de altos ingresos. La publicación destaca seis componentes principales de los “sistemas de aprendizaje” efectivos que deben trabajar juntos: un plan de estudios de calidad, procesos de evaluación informativa, enseñanza altamente efectiva, apoyo integral a los estudiantes, liderazgo sólido del aprendizaje y un ecosistema de aprendizaje de apoyo (Masters, 2022). Lant Pritchett y su equipo de RISE adoptan otro enfoque en su trabajo para aprovechar el pensamiento de sistemas para mejorar el aprendizaje fundamental en países de ingresos bajos y medios (Spivak, 2022). A partir de los modelos de prestación de servicios, articulan una serie de actores (p. ej., autoridades educativas, maestros, autoridades fiduciarias gubernamentales y ciudadanos) y las relaciones entre ellos (p. ej., ciudadanos que eligen las autoridades gubernamentales fiduciarias y las autoridades educativas administran administradores y maestros escolares). Argumentan que en estas relaciones hay cinco acciones que son especialmente importantes: delegación, financiamiento, recopilación y uso de información, apoyo para realizar una tarea y motivación. La coherencia en estas relaciones y líneas de rendición de cuentas es esencial para que los sistemas cumplan con los objetivos de aprendizaje.

Ciertamente existen muchas dimensiones para desarrollar la coherencia del sistema, pero como mínimo, los líderes y las organizaciones de educación deberían evaluar la alineación de seis componentes. ¿Estos seis componentes, junto con otros que los líderes pueden identificar, trabajan juntos para apoyar los cambios requeridos en el núcleo pedagógico? ¿Las mentalidades y motivaciones de los principales actores que trabajan dentro de cada componente respaldan el rediseño del núcleo pedagógico?

- **Plan de estudios.** ¿Los planes de estudio se centran en las competencias y habilidades necesarias para que los estudiantes cumplan con los objetivos y la visión de los sistemas? ¿Existen marcos que guíen a los maestros sobre cómo los estudiantes desarrollan las competencias y habilidades deseadas? ¿Se ha consultado e involucrado a los maestros en el proceso de desarrollo

del plan de estudios? ¿Creen que todos los estudiantes pueden desarrollar estas competencias y habilidades?

- **Recursos Humanos.** ¿Hay suficiente personal educativo en el sistema para cumplir con el diseño de núcleo pedagógico? ¿El personal educativo apoya el nuevo diseño? ¿Han participado en el proceso de rediseño? ¿Tienen el conocimiento y las habilidades necesarias para respaldar el rediseño del núcleo pedagógico? ¿Tienen oportunidades de desarrollar estas habilidades de manera continua? ¿Tienen el apoyo suficiente y sostenible a través del desarrollo profesional o la provisión de recursos para llevar a cabo adecuadamente lo que se les pide?
- **Datos y evaluación.** ¿Indican los sistemas de evaluación estudiantil progresos con respecto a los objetivos que el sistema educativo ha identificado (y no solo en un subconjunto de resultados)? ¿Los sistemas de datos realizan un seguimiento de la implementación y el progreso? ¿Se desagregan los datos para proporcionar visibilidad sobre cómo las nuevas estrategias focalizan e impactan los grupos históricamente excluidos? ¿Existe un proceso para alimentar regularmente datos relevantes al personal educativo y a otros actores en el sistema de una manera que les permita ajustar su práctica, y tienen las habilidades para hacerlo? ¿Los datos son transparentes y están disponibles públicamente, incluso para familias y estudiantes? (Consulte el Cuadro 12).
- **Gobernanza.** ¿Los directores dentro del sistema apoyan el rediseño? ¿Están involucrando a educadores, familias y estudiantes junto con miembros de la comunidad en el rediseño del núcleo pedagógico? ¿Están coordinando actores involucrados en la implementación del rediseño? ¿La política respalda la implementación del rediseño (o al menos no se interpone en su camino)? ¿Las actividades de planificación educativa respaldan la implementación continua del rediseño?
- **Finanzas.** ¿Hay suficientes recursos financieros disponibles para implementar el rediseño? ¿Existe un plan para mantener los recursos financieros necesarios? ¿Los recursos están dirigidos a eliminar las barreras identificadas para el acceso y el aprendizaje? ¿Se invierten recursos financieros para fortalecer la capacidad de los implementadores clave del rediseño pedagógico (maestros, supervisores y actores a nivel local)? ¿Existen espacios o mecanismos para que los maestros, estudiantes, familias y otros ciudadanos participen en la toma de decisiones en torno al gasto educativo? ¿Existen sistemas efectivos para la planificación, el monitoreo y la evaluación del gasto educativo?
- **Participación.** ¿Existe un proceso para compartir y dialogar continuamente con las partes interesadas, desde comunidades y padres hasta estudiantes, organizaciones de la sociedad civil y empleadores, sobre el rediseño y cómo se implementa? ¿Las conversaciones se retroalimentan a los actores que implementan el rediseño de una manera que los ayuda a adaptarse y pivotar? ¿Existen oportunidades para abordar las inquietudes y desarrollar apoyo sostenido para el rediseño por parte de actores que están a punto de perder por el cambio?

CUADRO 12

Alineación de datos para respaldar el aprendizaje inclusivo en Sierra Leona

Antes del 2018, Sierra Leona tenía poca información detallada sobre quién atendía su sistema educativo y a quién excluía. La recopilación de datos utilizó cuestionarios en papel y, en consecuencia, los datos a menudo estaban rezagados hasta por un año y dispersos en múltiples departamentos gubernamentales. Además, los datos que llegaron al Ministerio no se desagregaron por género o estado de discapacidad. Informar a los padres sobre los resultados de sus hijos, incluso para los exámenes de transición tan importantes, llevaba meses. No era raro que una familia esperara un cuarto de año o más para averiguar si su hijo podía continuar estudiando. El Ministerio tampoco recibía evaluaciones regulares respecto a si los estudiantes estaban obteniendo las bases para el aprendizaje; la última evaluación de lectura y matemáticas de primer grado se había realizado en el 2014. Por último, incluso cuando algunos de estos datos llegaron al sistema, hubo formas limitadas de evaluar las competencias más allá de un conjunto estrecho de indicadores.

A partir del 2018, el Ministerio de Educación de Sierra Leona comenzó a renovar sus sistemas de datos para apoyar mejor los objetivos del gobierno de proporcionar experiencias de aprendizaje de calidad a todos los niños. Un paso crucial fue contar con un sistema de datos que pudiera rastrear de manera efectiva a quién estaba atendiendo el sistema educativo. Sierra Leona se propuso digitalizar su recopilación de datos educativos y lo hizo en 10 semanas. Al digitalizar su proceso de recopilación de datos y actualizar cuidadosamente las preguntas formuladas, Sierra Leona aumentó la velocidad y relevancia de su recopilación de datos, y también aclaró quién quedó fuera del sistema. Ahora, el censo escolar anual está desglosado por género y pregunta sobre el estado de discapacidad de los estudiantes y la accesibilidad de las aulas. Y, lo que es aún más importante, el Ministerio digitalizó y vinculó datos educativos que se remontan al 2015. Esto le dio al Ministerio un punto de partida basado en datos para abordar las disparidades dentro del sistema educativo y fue un componente crucial para respaldar sus objetivos de desarrollar un sistema más inclusivo, incluso para niñas embarazadas y niños con discapacidades.

Además, en el 2021, Sierra Leona lanzó un sistema de tecnología basado en SMS, sin cargo, para proporcionar comentarios oportunos a los padres y cuidadores sobre los exámenes de transición de los niños, que determinaban si podían continuar en la escuela secundaria júnior, la escuela secundaria sénior y la universidad. Antes de este esfuerzo, los resultados del examen se compartían hasta tres meses después del hecho publicando físicamente los puntajes en las escuelas, o los padres podían pagar hasta 10 USD para comprar una tarjeta que les permitiera verificar los resultados en línea. Esta simple intervención ha cambiado las expectativas de lo que es posible y ha ayudado a mostrar a todos los alumnos y familias cómo pueden ser las normas para compartir datos de forma regular y transparente.

En conjunto, estas iniciativas están ayudando a desarrollar los sistemas de datos para apoyar el trabajo de los objetivos de todo el sistema, como identificar y apoyar a los niños marginados, crear una colaboración más estrecha entre la comunidad y la escuela, y evaluar adecuadamente las competencias que los niños deben desarrollar.

Conclusión

“Cada sistema está perfectamente diseñado para obtener los resultados que obtiene”.

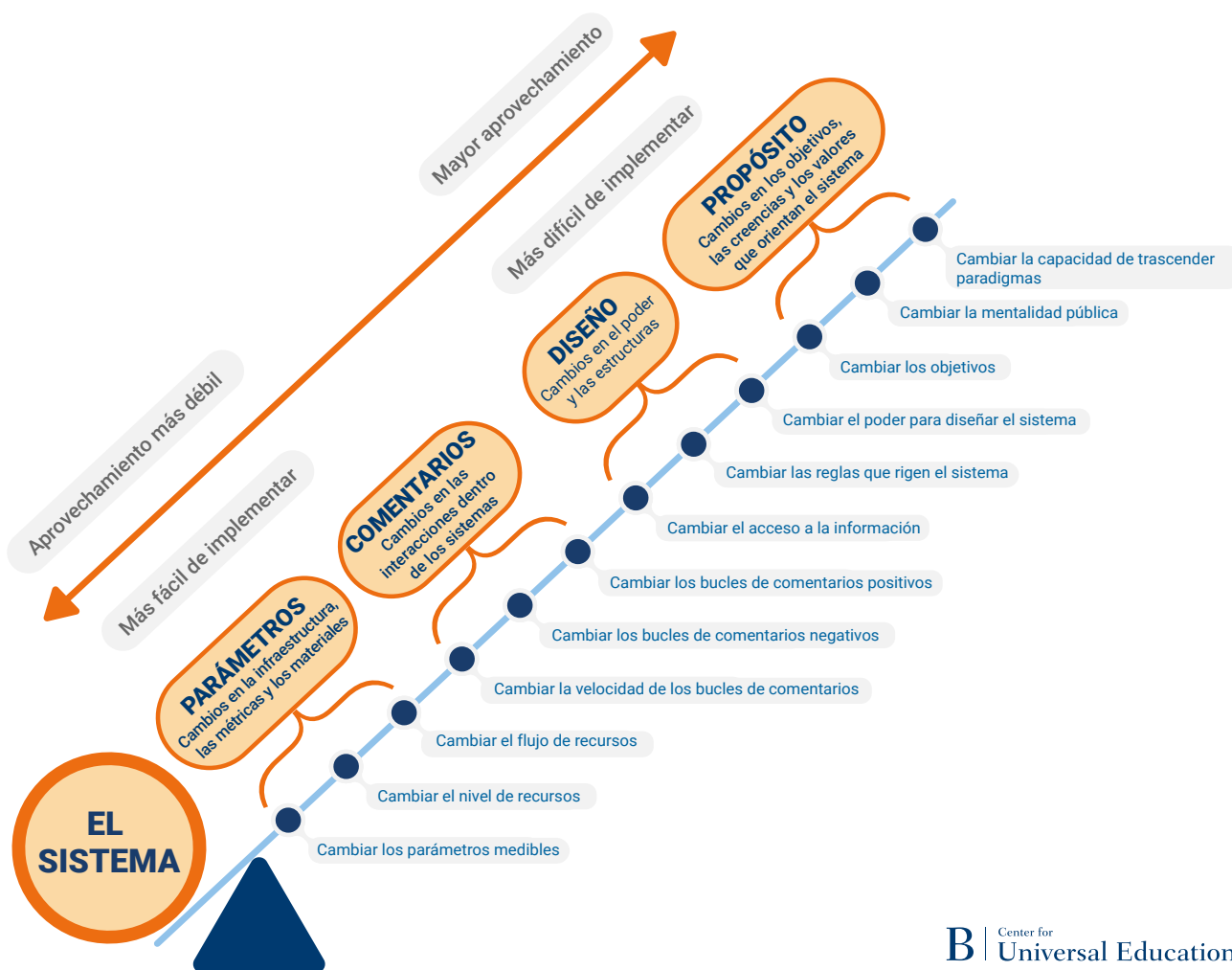
W. Edwards Deming, Estados Unidos

Una educación relevante y de alta calidad puede cambiar las reglas del juego para los jóvenes. Los niños y jóvenes que pueden comunicarse de manera efectiva, usar el razonamiento matemático para resolver problemas, generar consenso en diversos puntos de vista y generar nuevas ideas para abordar desafíos complejos tienen más probabilidades de convertirse en adultos sanos que contribuyan constructivamente a sus comunidades, países y planeta. Transformar los sistemas educativos es una forma muy necesaria de cumplir con esta visión y ayudar

a dar forma al futuro de nuestras comunidades en este punto de inflexión en la historia de nuestro planeta. Esperamos que estos conocimientos lo inspiren a emprender el viaje de transformación para usted, y esperamos agregar sus aprendizajes y lecciones a este esfuerzo colectivo para pasar de reformar los sistemas a transformarlos un niño, una escuela y un país a la vez para lograr el ODS 4: una educación de calidad para todos.

ANEXO

El marco de puntos de aprovechamiento para la transformación del sistema



Reconocimientos

Estamos muy agradecidos por nuestros colegas que han contribuido a nuestro pensamiento y al desarrollo de este informe, incluido Rohan Carter-Rau, Amanda Datnow, David Edwards, Mathias Esmann, Bruce Fuller, Ryan Gawn, Caireen Goddard, Olli-Pekka Heinonen, Grace Kargobai, Hoyun Kim, Marian Licheri, Anthony Mackay, Geoff Masters, Emily Morris, Jennifer O'Donoghue, Brad Olsen, Vicki Park, Sophie Partington, Donald Peurach, Katherine Portnoy, Omar Qargha, James Spillane, Michael Stevenson, Claire Sukumar y Rein Terwindt. También estamos especialmente agradecidos con los empleados del Ministerio de Educación Básica y Secundaria Sénior, el Ministerio de Educación Técnica y Superior y la Comisión de Servicios de Enseñanza, sus socios locales e internacionales, que están trabajando arduamente para transformar la educación en Sierra Leona. Sobre todo, nos gustaría agradecer a los maestros, padres y comunidades que están a cargo de transformar la educación en Sierra Leona.

Brookings Institution es una organización sin fines de lucro dedicada a la investigación independiente y a las soluciones de políticas. Su misión es llevar a cabo una investigación independiente de alta calidad y, en función de esa investigación, proporcionar recomendaciones innovadoras y prácticas para los legisladores y el público. Las conclusiones y recomendaciones de cualquier publicación de Brookings son exclusivamente las de su(s) autor(es) y no reflejan las opiniones de la institución, su administración ni sus otros alumnos.

Brookings reconoce que el valor que proporciona está en su compromiso absoluto con la calidad, la independencia y el impacto. Las actividades respaldadas por sus donantes reflejan este compromiso y el análisis y las recomendaciones no se determinan ni se ven influenciados por ninguna donación. Puede encontrar una lista completa de los contribuyentes de Brookings Institution en el Informe anual en www.brookings.edu/about-us/annual-report/.

Referencias

- AAP-AACAP-CHA Declaración de una emergencia nacional en la salud mental de los niños y adolescentes. Academia Estadounidense de Pediatría. (19 de octubre de 2021). Consultado el 13 de junio de 2022 en <https://www.aap.org/en/advocacy/child-and-adolescent-healthy-mental-development/aap-aacap-cha-declaration-of-a-national-emergency-in-child-and-adolescent-mental-health/>
- Abson, D. J., Fischer, J., Leventon, J., Newig, J., Schomerus, T., Vilsmaier, U., von Wehrden, H.,
- Abernethy, P., Ives, C. D., Jager, N. W. y Lang, D. J. (2017). Puntos de aprovechamiento para la transformación de la sostenibilidad. *Ambio*, 46(1), 30-39. <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0800-y>
- Baker, D. (2014). *La sociedad escolarizada: La transformación educativa de la cultura global* (1.ª edición). Stanford University Press.
- Ball, D. y Cohen, D. (1999). *Desarrollo del ejercicio, desarrollo de profesionales: Hacia una teoría de la educación profesional basada en el ejercicio y la enseñanza como profesión del aprendizaje: Manual de políticas y ejercicio*. Pág. 3-32.
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukherji, S., Shotland, M. y Walton, M. (2016). *Incorporación de una intervención eficaz: Evidencia de evaluaciones aleatorizadas de "enseñanza al nivel adecuado" en la India*. Oficina Nacional de Investigación Económica, documento de trabajo 22746, 1-41. <https://doi.org/10.3386/w22746>
- Barton, A. (marzo de 2021). *Implementación de la reforma educativa: ¿Hay una "salsa secreta"? Soñar un sueño*. <https://dreamadream.org/report-implementingeducation-reform/>
- Burns, T. y Köster, F. (eds). (2016). *Gobernar la educación en un mundo complejo*. OCDE.
- Bradley, K. y Hernandez, L. (2019). *Aprendizaje del panorama general: Difundir relaciones, relevancia y rigor un estudiante a la vez*. Instituto de Políticas de Aprendizaje.
- Care, E., Kim, H., Vista, A., Anderson, K. (2018). *Alineación del sistema educativo para las habilidades del siglo XXI: Un enfoque en la evaluación*. Brookings Institution.
- Cohen, D. K. y Mehta, J.D. (2017). *Por qué la reforma a veces tiene éxito: Comprender las condiciones que producen reformas duraderas*. *American Educational Research Journal*, 54(4), 644-690. <https://doi.org/10.3102/0002831217700078>
- Cruz, P., Goulart, F., Kwak, C. y Perlman Robinson, J. (2016). *Centro de medios: Innovar con el aprendizaje a distancia en Amazonas, Brasil*. Brookings Institution.
- Datnow, A. (2020). *El papel de los maestros en la reforma educativa: Una perspectiva de 20 años*, *Journal of Educational Change*, 21(1), 109-134.
- Datnow, A., Park, V., Peurach, D. y Spillane, J. (2022). *Viajes de reforma del sistema educativo: Hacia resultados holísticos*. Brookings Institution.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J. y Viruleg, E. (2021). *La COVID-19 y la educación: Una recuperación emergente en forma de K*. McKinsey & Company.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2010). *La naturaleza del aprendizaje: Uso de la investigación para inspirar el ejercicio*. OCDE.
- Elmore, R. E. (1979). *Mapeo hacia atrás: Investigación de la implementación y decisiones de políticas*. *Political Science Quarterly*, volumen 94, número 4, invierno de 1979-80.
- Elmore, R. E. (1996). *Escalar con un buen ejercicio educativo*. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.g73266758j348t33>
- Fuller, B. y Kim, H. (2022). *Pensamiento sistémico para mejorar y transformar las escuelas: Aclarar conceptos y reconsiderar las vías*. Brookings Institution.
- Ganimian, A., Vegas, E. y Hess, F. (2020). *Cumplir la promesa: ¿Cómo puede la tecnología educativa mejorar el aprendizaje para todos?* Brookings Institution.
- Gersick, C. J. (1991). *Teorías del cambio revolucionario: Una exploración multinivel del paradigma de equilibrio puntualizado*. *The Academy of Management Review*, 16(1), 10-36. <https://doi.org/10.2307/258605>
- Asociación Global para la Educación. (2020). *Marco del modelo operativo de 2025 de la GPE*. Asociación Global para la Educación.

- Goddard, C., Chung, C. K., Keiffenheim, E. y Temperley, J. (n.d.). *Una nueva historia educativa*. Gran cambio. Consultado el 10 de junio de 2022 en <https://big-change.org/new-education-story/>
- Hannon, V., Thomas, L., Ward, S., Beresford, T. (2019). *Ecosistemas de aprendizaje locales: Modelos emergentes*. Unidad de Innovación, Reino Unido.
- Hegseth, W. (Próximamente). *Transformación de los sistemas educativos para el desarrollo holístico de los estudiantes: Estudio de caso del sistema del Bachillerato Internacional*. Brookings Institution.
- Heracleous, L. y Barrett, M. (2001). *Cambio organizacional como discurso: Acciones comunicativas y estructuras profundas en el contexto de la implementación de la tecnología de la información*. The Academy of Management Journal, 44(4), 755-778. <https://doi.org/10.2307/3069414>
- Hjorth, P. y Bagheri, A. (2006). *Navegar hacia el desarrollo sostenible: Un enfoque dinámico del sistema*. Futures, 38(1), 74-92. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2005.04.005>
- Istance, D. y Paniagua, A. (2019). *Aprender a superar: Pedagogías innovadoras para transformar la educación*. The Brookings Institution.
- Kaffenberger, M., Silberstein, J., Spivack, M. (2022). *Evaluación de sistemas: Tres enfoques para analizar sistemas educativos e informar acciones*. Documento de trabajo de RISE serie 22/093. 2022.
- Kwek, D., Ho, J. Wong, H. W. (Próximamente). *Transformación de los sistemas educativos para el desarrollo holístico de los estudiantes: Estudio de caso de Singapur*. Brookings Institution.
- Liu, S. (2020). *Neoliberalismo, globalización y educación de "élite" en China: Volverse internacional*. Routledge.
- Loris Malaguzzi. Reggio Children. (n.d.). Consultado el 10 de junio de 2022 en <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/>
- Masson-Delmotte, V., P. Zhai, A. Pirani, S.L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, Y. Chen, L. Goldfarb, M.I. Gomis, M. Huang, K. Leitzell, E. Lonnoy, J.B.R. Matthews, T.K. Maycock, T. Waterfield, O. Yelekçi, R. Yu y B. Zhou (eds.). IPCC, 2021: Resumen para legisladores. En: *Cambio climático de 2021: La base de la ciencia física. Contribución del Grupo de Trabajo I al Sexto informe de evaluación del panel intergubernamental sobre el cambio climático*. Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido y Nueva York, NY, EE. UU., págs. 3-32, doi:[10.1017/9781009157896.001](https://doi.org/10.1017/9781009157896.001).
- Masters, G. (2022). *Creación de un sistema de aprendizaje de primera categoría*. Centro Nacional de Educación y Economía, Centro de Educación Estratégica y ACER.
- Meadows, D. (2008). *Pensamiento en sistemas: Un manual básico*. (D. Wright, Ed.). Earthscan.
- Ministerio de Educación Básica y Secundaria Sénior. (2020). *El nuevo plan de estudios de educación básica para Sierra Leona*. Gobierno de Sierra Leona.
- Ministerio de Educación Básica y Secundaria Sénior de Sierra Leona. (2021). *Política nacional sobre la inclusión radical en las escuelas*.
- Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M. (2010). *Cómo los sistemas escolares más mejorados del mundo siguen mejorando*. McKinsey & Company.
- Munro, G. D., Ditto, P. H., Lockhart, L. K., Fagerlin, A., Gready, M. y Peterson, E. (2002). *Asimilación sesgada de argumentos sociopolíticos: Evaluación del debate presidencial de los EE. UU. de 1996*. Psicología social básica y aplicada, 24(1), 15-26. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2401_2
- Comisión Nacional de Desarrollo Social, Emocional y Académico (n.d.). *De una nación en riesgo a una nación en esperanza*. The Aspen Institute.
- OCDE (n.d.). *Pedagogías innovadoras para un aprendizaje poderoso (Innovative Pedagogies for Powerful Learning, IPPL): enfoque*. OCDE.
- OCDE (2013), *Entornos de aprendizaje innovadores, Investigación e innovación educativa*, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

- OCDE *El futuro de la educación y las habilidades de 2030 de la : Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. El futuro de la educación y las habilidades de 2030 de la OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.* (n.d.). Consultado el 13 de junio de 2022 en <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Perlman Robinson, J., Curtiss Wyss, M., Hannahan, P. (2021). *Rastreador de institucionalización: Evaluar la integración de una iniciativa educativa en un sistema.* Brookings Institution.
- Philomin, L.E. (2016). *Escuelas para fomentar el amor por el aprendizaje y reducir el enfoque en los resultados del examen: MOE.* Hoy en línea. <https://www.todayonline.com/singapore/more-time-students-pursue-broader-range-interests-moe>
- Actividades posteriores al trienio en apoyo de la educación para el desarrollo sostenible en África.* Adeanet. (n.d.).
- Psacharopoulos, G., Rojas, C. y Velez, E. (1993). *Evaluación de logros de "Escuela Nueva" en Colombia: ¿Varios grados son la respuesta?* Comparative Education Review, Vol. 37, n.º 3, agosto de 1993.
- Repucci, S., Slipowitz, A. (2022). *La expansión global del gobierno autoritario.* Freedom House.
- Salvar nuestro futuro evitando una catástrofe educativa para los niños del mundo.* Save our Future. (n.d.).
- Sperling, G. B., Winthrop, R., Kwuak, C. y Yousafzai, M. (2016). *Lo que funciona en la educación de las niñas: Evidencia de la mejor inversión del mundo* (pp. 29). Brookings Institution Press.
- Spivak, M. *Aplicación del pensamiento sistémico a la educación: El marco de sistemas RISE.* RISE 2021/028.
- Enseñanza al nivel adecuado. Modelos de implementación: Evidencia y lecciones de evaluaciones aleatorizadas. Enseñanza al nivel adecuado (n.d.). Consultado el 5 de junio de 2022 en <https://www.teachingattherightlevel.org/wp-content/uploads/2018/09/Implementation-Models.pdf>
- UNESCO. (2019a). *Combinación de datos sobre niños fuera de la escuela, finalización y aprendizaje para ofrecer una visión más integral del ODS 4.* Documento informativo n.º 61 de la UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros Un nuevo contrato social para la educación.* Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación, UNESCO.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformación de nuestro mundo: Agenda para el desarrollo sostenible de 2030.* Consultado el 10 de junio de 2022 en <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Naciones Unidas (n.d.). *Cumbre sobre la transformación de la educación Naciones Unidas.* Consultado el 13 de junio de 2022 en <https://www.un.org/en/transforming-education-summit>
- Weinstein, J., & Bravo, J. (Próximamente). *Transformación de los sistemas educativos para el desarrollo holístico de los estudiantes: Estudio de caso del diagnóstico de aprendizaje integral de Chile.* Brookings Institution.
- Amplias desigualdades en la educación. *AMPLIAS desigualdades en la educación | Informe de monitoreo de educación global.* (2013). Consultado el 13 de junio de 2022 en <https://en.unesco.org/gem-report/wide-inequalities-education>
- Winthrop, R. (2018). *Superar la desigualdad: Rehacer la educación para ayudar a los jóvenes a prosperar.* Brookings Institution.
- Winthrop, R., Barton, A. y Ershadi, M., (2021). *Comprensión de la conexión entre la participación familiar y escolar y la transformación del sistema educativo.* Brookings Institution.
- Winthrop, R., Barton, A. Ershadi, M. y L. Ziegler. (2021a). *Colaboración para transformar y mejorar los sistemas educativos: Un libro de estrategias para la participación entre la familia y la escuela.* Brookings Institution.
- Winthrop, R. y McGivney, E. (10 de junio de 2015). *¿Por qué esperar 100 años? Cerrar la brecha en la educación global.* Brookings Institution.
- Foro Económico Mundial. (2020). *Informe sobre el futuro de los empleos de 2020.* Foro Económico Mundial.
- Grupo del Banco Mundial. (2022). *Priorizar el aprendizaje durante la COVID-19: Las formas más efectivas de mantener a los niños aprendiendo durante y después de la pandemia.*

Banco Mundial. El Banco Mundial, la UNESCO y UNICEF (2021). *El estado de la crisis educativa global: Un camino hacia la recuperación*. Washington D.C., París, Nueva York: El Banco Mundial, la UNESCO y UNICEF.

Organización Mundial de la Salud (n.d.). *Estimaciones de salud global: Expectativa de vida y causas principales de muerte y discapacidad*. Organización Mundial de la Salud.

Los multimillonarios del mundo tienen más riqueza que 4600 millones de personas. Oxfam International. (25 de mayo de 2022).



BROOKINGS

1775 Massachusetts Ave NW,
Washington, DC 20036
(202) 797-6000
www.brookings.edu