



Los futuros de la enseñanza
Documento básico
elaborado para la iniciativa
Futuros de la Educación



Equipo Especial
Internacional sobre
Docentes para
Educación 2030



Índice

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN EJECUTIVO	4
LA ENSEÑANZA PARA UN MUNDO EN COMÚN:	6
LECCIONES APRENDIDAS DE LA PANDEMIA	6
EL VALOR ÚNICO DE LA ENSEÑANZA Y LA FUNCIÓN DE LOS DOCENTES	7
LOS CONTEXTOS DE LA ENSEÑANZA Y SUS EXIGENCIAS EN CONFLICTO	10
¿CUÁLES SON LOS FUTUROS DE LA ENSEÑANZA?	13
RECOMENDACIONES PARA LA RENOVACIÓN DE LOS FUTUROS DE LA ENSEÑANZA	15
REFERENCIAS	19

Agradecimientos

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a Inés Dussel, autora de este documento como contribución al Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 para la iniciativa Futuros de la Educación. Para la elaboración de este documento, se consultaron muchas fuentes, que incluyen las deliberaciones del Foro de Diálogo sobre Políticas de 2019 y la Consulta sobre los Futuros de la Enseñanza en los Estados Árabes de 2021. Damos las gracias por su colaboración a los numerosos miembros del Equipo Especial sobre Docentes, participantes, panelistas y, en particular, a los numerosos docentes por su contribución y comentarios. Asimismo, agradecemos a los colegas de la Sección de Desarrollo Docente de la UNESCO su labor de revisión.

En particular, quedamos agradecidos a la Fundación Hamdan Bin Rashid Al Maktoum for Distinguished Academic Performance por su apoyo financiero en el Foro de Diálogo sobre Políticas de 2019, en el seminario web de consulta de abril de 2021 y en la elaboración de este documento.

Resumen ejecutivo

La UNESCO presentó en noviembre de 2019 la iniciativa Futuros de la Educación, la cual tiene por objetivo fomentar ideas y acciones para que la educación pueda dar respuesta a los enormes desafíos que la humanidad afronta. Esta iniciativa propone un nuevo contrato social en el que la educación se presenta como un bien común y público que fomenta la esperanza, la imaginación y la acción para forjar un futuro común.

La necesidad de transformar la educación se ha intensificado durante la pandemia de COVID-19, que ha puesto de relieve la necesidad de contar con infraestructura y sistemas públicos sólidos cuyo objetivo principal sean el bienestar común, el cuidado y la educación. Esta situación sin precedentes de cierre de escuelas y transición repentina a la educación a distancia desde el hogar ha revelado, por un lado, la persistencia de las desigualdades que existen en los recursos, infraestructuras y resultados y, por otro, la función esencial que los docentes desempeñan en el fomento del aprendizaje y del bienestar de los estudiantes.

El aprendizaje posibilita acumular conocimientos, así como resistirlos y transformarlos. Esta extraordinaria capacidad ha permitido lograr grandes avances, no solo en la adaptación al mundo sino también en la creación de nuevos mundos. Educar a los niños es un acto de la mayor responsabilidad y requiere la protección del derecho de los estudiantes a aceptar o rechazar por propia voluntad lo que se les enseña. La enseñanza es una capacidad humana extraordinaria. Los docentes son fundamentales en la misión de la escolarización de hacer que los conocimientos generales sean públicos y accesibles para todas las personas. La enseñanza puede lograr la emancipación de los estudiantes y promover la autonomía intelectual y afectiva. La docencia exige conocimientos, competencia, cuidado y sensibilidad.

Los docentes y los estudiantes necesitan más recursos para poder tratar los múltiples desafíos en conflicto a los que se enfrentan

En el presente documento, se examinan el valor y la función de los docentes y se tratan algunas de las paradojas y los desafíos a los que se enfrentan. Las conversaciones sobre los futuros de la enseñanza tienden a centrarse en los cambios tecnológicos. En este documento, se defiende que la enseñanza es una práctica fuertemente contextualizada y que los contextos educativos actuales presentan demandas contradictorias. Las siguientes exigencias contradictorias tal vez limiten los futuros que se pueden concebir y a los que se puede aspirar:

- Las políticas inclusivas de educación pueden no tener apoyo suficiente.
- En ocasiones, con las condiciones actuales de trabajo, las pedagogías centradas en los estudiantes no se pueden aplicar.
- La nueva apertura a las comunidades y a las familias puede traer consigo prioridades diferentes e incluso en conflicto.
- Un aumento en la regulación del trabajo, junto con nuevos ideales pedagógicos, puede llevar a exigencias cada vez más demandantes sobre el desempeño docente.
- La expansión del mundo digital abre nuevas posibilidades epistémicas y culturales, pero también implica nuevos riesgos, como la delegación masiva de conocimientos en plataformas gigantescas.
- La crisis ecológica requiere fomentar una conciencia colectiva del planeta que cuide de manera activa la diversidad de formas de vida.
- En general, el componente de género del trabajo docente debe ser visibilizado en el análisis de dichas tensiones y exigencias, ya que afecta a la organización del tiempo de trabajo, tareas y cargas.

Estos conflictos no pueden resolverse a nivel personal, ni bastará con meramente mejorar las estrategias de enseñanza o fomentar la inclusión digital. Por el contrario, los conflictos tienen que ser abordados a nivel institucional y a través de políticas públicas que protejan y cuiden un futuro común.

En el presente documento, se concluye con reflexiones acerca de los futuros de la enseñanza y recomendaciones sobre cómo fomentar la función de los docentes como agentes centrales de la educación. Dichos futuros no se reducen a la cuestión de si debería haber más o menos dispositivos digitales en el aula, o más o menos evaluaciones o rendición de cuentas. Por el contrario, la búsqueda de futuros mejores debe invitar al diálogo social y a las intervenciones críticas para que las escuelas, los docentes y los estudiantes estén mejor equipados para poder tratar los múltiples desafíos y tensiones a los que se enfrentan. A continuación, se presentan las siguientes recomendaciones para los responsables de las políticas y las partes interesadas:

- 1.** Promover un diálogo social abierto para desarrollar soluciones cooperativas a los asuntos complejos que están en juego para los futuros de la enseñanza. Dichas soluciones deben ser sensibles a los contextos y al mismo tiempo deben abordar desafíos a nivel global como el cambio climático y la inestabilidad democrática.
- 2.** Mejorar las condiciones de trabajo de los docentes. Ello no debería incluir solo la compensación económica, sino también una relación adecuada docente/alumnos por clase, seguridad en las escuelas, legitimidad y reconocimiento simbólicos y apoyo institucional.
- 3.** Desarrollar respuestas consistentes a nivel de las políticas públicas y las instituciones que organicen redes colectivas para abordar asuntos pedagógicos complejos, dado que los docentes se enfrentan a desafíos que no se pueden resolver a título individual.
- 4.** Mejorar el equilibrio entre las exigencias administrativas y pedagógicas. Dicho equilibrio debe incluir contabilizar el trabajo no remunerado que se realiza fuera del centro educativo, como la colaboración con las comunidades y otras demandas.
- 5.** Llevar a cabo una revisión exhaustiva de los estatutos laborales y de la carga de trabajo de los docentes que incorpore consideraciones de género, a fin de adecuarlos a nuevos objetivos educativos y aumentar la diversidad de la profesión docente.
- 6.** Diseñar la carrera profesional docente incluyendo la formación, competencias y participación en programas escolares, como la tutoría de nuevos docentes, la dirección de ciclos y asignaturas y la organización de servicios educativos.
- 7.** Fortalecer los mecanismos de inserción a la profesión mediante la oferta a los docentes noveles de programas de iniciación dirigidos por colegas con más experiencia, y mediante la atención a las necesidades de los docentes que promedian su carrera profesional y estén desencantados de su trabajo.
- 8.** Replantearse la formación de los docentes para resolver los problemas señalados por la iniciativa de la UNESCO Futuros de la Educación. Incluir nuevos temas y realidades en el plan de estudios, como el cambio climático y el activismo medioambiental, educación ética y ciudadana más consistente, la igualdad y diversidad de género, competencias críticas digitales y el diálogo epistémico e intergeneracional sobre nuestros futuros en común. Incluir abordajes dialógicos y clínicos y tratar de anticipar contextos reales de la práctica.
- 9.** Incluir los medios digitales no solo como herramienta de la formación a distancia, sino principalmente como objeto de estudio, y sin adherir al solucionismo tecnológico para todos los problemas educativos.
- 10.** Aprovechar el potencial de los ejercicios en los que se imaginan los futuros de la enseñanza como estrategia útil de política para fomentar el diálogo público sobre las expectativas y realidades de la docencia, incluyendo no solamente las inquietudes y miedos actuales sino también las posibles fuentes de esperanza y de transformación.

La enseñanza para un mundo en común: lecciones aprendidas de la pandemia

La UNESCO presentó en noviembre de 2019 la iniciativa Futuros de la Educación, la cual tiene por objetivo fomentar ideas y acciones para transformar la educación y dar respuesta a los enormes desafíos que la humanidad afronta actualmente. Dichos desafíos incluyen la destrucción del medio ambiente y el cambio climático provocados por una trayectoria insostenible de desarrollo; los avances digitales y biotecnológicos, que ofrecen promesas y riesgos; el aumento de la movilidad de la población; la transformación del trabajo como actividad humana central; incertidumbres democráticas; y el impulso para lograr la descolonización intelectual y la diversidad epistémica. Estos desafíos exigen un replanteamiento urgente de cómo se concibe y organiza la educación. La Comisión Internacional de la UNESCO propone un nuevo contrato social en el que la educación se presente como un bien común y público que fomente la esperanza, la imaginación y la acción para forjar un futuro común.

Desde finales de 2019, se ha intensificado la necesidad de cambiar en la dirección de fortalecer lo común, *el commons*. La pandemia de COVID-19 ha servido como un fuerte recordatorio de la vulnerabilidad y la interdependencia de las personas, así como de la necesidad de contar con infraestructura y sistemas

La pandemia de COVID-19 ha servido como un fuerte recordatorio de la vulnerabilidad y la interdependencia de las personas

públicos sólidos cuyo objetivo principal sean el bienestar común y la atención de las personas. Si bien es demasiado pronto para medir el impacto que la pandemia ha tenido en los sistemas educativos, ya se dejan ver algunas tendencias. Durante 2020 y 2021, las autoridades escolares de la mayoría de los países tuvieron que desarrollar apresuradamente nuevas estrategias educativas que combinaran la enseñanza a distancia con las clases presenciales, lo que impulsó la digitalización de las escuelas. Además, se vieron obligadas a diseñar alternativas para respaldar el trabajo de los docentes y ayudarlos a comunicarse con los estudiantes mediante una infraestructura heterogénea y desigual que incluye las tecnologías digitales y analógicas (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2021). Las desigualdades se hicieron mucho más evidentes, provocaron que números significativos de estudiantes quedaran desconectados o incluso abandonaran su formación y desbordaron a los docentes con trabajo y nuevas demandas y tensiones.

Un aspecto que se puede considerar positivo es que la incertidumbre de la enseñanza presencial

abrió nuevos márgenes para la experimentación y la creatividad. Los docentes tuvieron que seleccionar contenidos de programas que ya eran largos en condiciones normales y organizar actividades de aprendizaje que incluyeran los recursos e intereses de los estudiantes. En ocasiones, los exámenes fueron pospuestos y la interacción en el aula se centró de manera más directa en el aprendizaje y el bienestar. En muchos países, se cerraron los centros educativos y la enseñanza se trasladó al hogar. Ello trajo consigo mayor implicación de los padres, lo que reveló nuevas solidaridades, pero también mostró el peso de las desigualdades económicas y culturales (Delès et al., 2021). El trabajo de los docentes ganó visibilidad y valoración, ya que se puso de manifiesto que se trata de un trabajo que exige conocimientos expertos y una intensa implicación tanto física como afectiva.

Así, se puede afirmar que, durante la pandemia, las preocupaciones sobre la desigualdad de recursos, infraestructura y resultados han aumentado en la

Durante la pandemia, las inquietudes relativas a la desigualdad de recursos, infraestructura y resultados han aumentado en la mayoría de los sistemas escolares

mayoría de los sistemas escolares, pero también ha aumentado la legitimidad del rol de los docentes a la hora de fomentar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Hace unos pocos años era común escuchar la desestimación de la docencia como figura obsoleta,

representativa de un modo de educación que iba a ser reemplazado por software personalizado y ajustado a las necesidades y ritmos de cada quien. En cambio, durante la pandemia se incluyó a los docentes entre los trabajadores esenciales cuyo trabajo debe ser protegido en tiempos excepcionales. Además, aunque con fuertes limitaciones y bajo muchas presiones, los docentes de varios países pudieron ampliar su autonomía para tomar decisiones pedagógicas, lo que los hizo reflexionar en mayor medida sobre su trabajo y sobre las condiciones de vida y de aprendizaje de los estudiantes. Resulta imposible saber si estos cambios perdurarán una vez que finalice la pandemia, pero en el pasado han habido perturbaciones similares —como guerras mundiales o terremotos— que muestran que estos cambios tienden a persistir e incluso a ampliarse (Saint-Fuscien, 2021).

El valor inestimable de la enseñanza y el rol de los docentes

Los seres humanos, como todas las especies, son capaces de aprender, pero lo que quizá sea único en los humanos es la capacidad de ser enseñados, ser interpelados por una comunicación diferida (Gårdenfors y Högberg, 2017), sobre todo mediante

el lenguaje verbal. Desde tiempos ancestrales y en todas las culturas, los seres humanos han sido objeto de mensajes lingüísticos, ya sea de manera directa o indirecta, lo que ha aumentado su capacidad de saber y de actuar como consecuencia de esos conocimientos. Algo más importante en términos de desarrollo humano individual y colectivo es que la capacidad de recibir enseñanzas habilita la decisión de aceptar esa enseñanza o resistirla, y ofrece así un margen de emancipación respecto a las demandas o exigencias recibidas (Biesta, 2017). En las filosofías liberales, este margen se ha denominado “libertad”, pero es más que eso: se trata de la posibilidad de convertirse en un sujeto singular, cuya vida es, al mismo tiempo, igual a todas las demás vidas —es decir, no es más, ni es menos— y diferente de todas las demás: valiosa, única e irremplazable.

Esta capacidad de aprender y de ser enseñado ha supuesto un enorme avance no solo en la capacidad del ser humano de adaptarse al mundo, sino también de crear nuevos mundos. Uno de los ejemplos más recientes de estos nuevos mundos es el creciente campo de la inteligencia artificial, con máquinas con capacidad de autoaprendizaje y con el potencial de superar la inteligencia humana y de lograr autonomía del control humano. En el Antropoceno, empezamos a hacer un balance crítico de las creaciones humanas, a reconocer sus contribuciones así como sus costos y riesgos para el planeta, y en este contexto no debemos olvidar que dichas creaciones son bienes maravillosos que podrían ayudarnos eventualmente a construir mundos más inclusivos y habitables, y a configurar futuros que reparen las heridas de nuestro pasado (Sriprakash et al., 2020).

Volver a afirmar esta cualidad fundamental de la enseñanza es importante para definir de manera adecuada el rol de los docentes en las sociedades

Educar a los niños es un acto de máxima responsabilidad

contemporáneas y para repensar sus futuros. Los docentes son agentes especializados que realizan la labor de educar a otras personas en contextos particulares. Educar a los hijos de la humanidad es un acto de máxima responsabilidad, sobre todo cuando involucra la protección del derecho de los estudiantes a aceptar o rechazar por propia voluntad lo que se les enseña; es decir, como acto de autonomía intelectual y emancipación potencial. Es algo que exige conocimientos, competencia, cuidado y sensibilidad. Como Hannah Arendt afirmó, se trata también de un acto de amor intergeneracional, es decir, amor por el mundo, que estaría condenado si no fuera por la posibilidad de renovación que trae consigo cada generación, y amor por la infancia, a quien hay que dedicar tiempo y espacio para que se prepare para la tarea de renovación y para que experimente con modos y mundos que los adultos no pueden prever (Arendt, 1961).

La idea de que los docentes son agentes especializados es un concepto reciente. Si bien podemos encontrar figuras enseñantes en la mayoría de las culturas

—como chamanes, clérigos o ancianos—, la noción del docente como agente especializado surgió con la práctica institucionalizada de la escolarización. Su función se amplió con la transformación de las escuelas en un sistema de instituciones coordinadas bajo la égida del Estado, que se convirtió en modelo internacional debido a la occidentalización y a la colonización.

Los docentes pasaron de ser personas altamente cualificadas y excepcionales —y, por lo general, hombres— a constituir un número enorme de agentes, mayoritariamente mujeres, cuya capacitación y trabajo debían ser regulados por el Estado (Santoni Rugiu, 1996). Sobre todo en las escuelas primarias, la feminización del cuerpo docente implicó una autonomía reducida y una desigualdad salarial durante muchas décadas. Los docentes recibían formación en escuelas normales y en universidades, con grados variables de asignaturas teóricas y prácticas. Los docentes pasaron a formar parte de las profesiones vinculadas al cuidado de otros seres humanos, que debían preparar a las nuevas generaciones para convertirse en miembros de pleno derecho de la sociedad, pero también se organizaron en sindicatos para mejorar sus condiciones de trabajo.

En el punto máximo de la expansión de los sistemas escolares, los docentes fueron considerados símbolos de entidades y sueños colectivos —como el Estado nación, la República, la Modernidad o la Revolución— y se los asimiló a héroes o salvadores. Por lo general, representaban una cultura unificada y centralizada que apenas dejaba margen para la diversidad y el pluralismo. Sin embargo, su legitimidad y su prestigio social comenzó a menguar al mismo ritmo que el declive de estas entidades unificadoras. En décadas recientes, se generalizaron las críticas a su burocratización, corrupción, autoritarismo y obsolescencia y se establecieron marcos de evaluación y de rendición de cuentas para regular y controlar el trabajo de los profesores (Tenti, 2005). Además, el auge de las políticas neoliberales ha supuesto una mercantilización de la educación, en la que se ha pasado a prestar atención a las habilidades y al desempeño que se pueden medir y se ha reducido la educación a la producción de recursos humanos (Ozga, 2020). En combinación con las políticas de austeridad, ello ha empeorado las condiciones de trabajo de los docentes y ha reducido sus salarios (Allegretto & Mishel, 2018).

La tarea clave de los docentes es educar a otras personas para que puedan participar en un mundo común y renovarlo

Pese a estos grandes cambios en la imagen social de los docentes y en la regulación de su trabajo y capacitación, la tarea de los docentes sigue siendo, en su esencia, educar a otras personas para que puedan participar

y renovar un mundo común. Esta participación se entiende de maneras diferentes según la cultura; en algunas, implica un ideal de creatividad y originalidad, mientras que en otras conlleva su alineación con la tradición o la vida comunitaria.

En cualquier caso, es evidente que no pueden renovarse las escuelas sin los docentes, dado que son fundamentales para la misión de la escolarización de hacer que el conocimiento común sea público y accesible para todas las personas y promover la autonomía intelectual y afectiva, un valor compartido por muchas culturas diferentes, como la noción de autodeterminación adoptada por las epistemologías indígenas (Bold, 2019). Esta misión no es tarea fácil; requiere que las personas que educan sean receptivas y responsables ante los contextos y las otras personas, y exige una atención y una sensibilidad especiales que se deben enseñar y nutrir (Britzman, 1991).

Por tanto, la enseñanza constituye una actividad compleja, intrincada y exigente que requiere lidiar con varias tensiones: la tensión entre la tradición y la renovación, entre el omnes -para todos- y el singulatum -para cada uno-, lo visible y lo invisible, lo normativo y lo local, el trabajador y el profesional, lo público y lo íntimo. La enseñanza está definida institucionalmente, pero existen inflexiones locales que privilegian perfiles y prácticas y conocimientos especializados.

En términos generales, los docentes deben asegurarse de que algunas porciones del conocimiento público, siempre bajo escrutinio y renovación, se transmitan a las nuevas generaciones, al tiempo que dejan margen a dichas generaciones para que se apropien de estos conocimientos, aún cuestionándolos. Sus enseñanzas deben dirigirse a todas las personas, como parte de la difusión de las experiencias humanas a las nuevas generaciones, pero, al mismo tiempo, deben involucrar a cada estudiante como ser humano singular y único. A nivel pedagógico, deben hacer visibles y validar procesos de aprendizaje que pueden contener muchos aspectos invisibles, implícitos y no verbalizados.

En la actualidad, la enseñanza es un trabajo institucional, fuertemente influenciado por las regulaciones y normas del Estado, pero sigue siendo necesario contextualizarlo, adaptarlo a los contextos

El trabajo de los docentes debe incluir la rendición de cuentas dada su enorme responsabilidad. Aun así, se debe proteger la intimidad de los docentes y de los estudiantes

locales de práctica y organizarlo en rutinas y repertorios de acción que son complejos y heterogéneos (Jackson, 1986). Al tratarse de un trabajo regulado por el Estado, cabe esperar una sindicalización que defienda los derechos de los trabajadores. Sin embargo, también se considera que esta profesión implica un involucramiento personal y autonomía en los juicios y decisiones (Labaree, 1992). El trabajo de los docentes debe someterse a revisión externa dada su enorme responsabilidad; sin embargo, se debe proteger la intimidad de los docentes y de los

estudiantes para que puedan dedicarse con confianza a su tarea de renovación. La mayoría de estas tensiones y paradojas no se pueden resolver, sino que se deben habitar productivamente para que la enseñanza sea una actividad reflexiva y responsable que preste atención al valor y a los efectos de sus propios actos.

Los contextos de la enseñanza y sus demandas y tensiones

Actualmente, la complejidad de la enseñanza se acentúa aún más debido a las demandas y tensiones de los contextos de práctica en los que los docentes realizan su trabajo, que con toda probabilidad influirán en los futuros de la enseñanza. En la mayoría de los escenarios del futuro, se considera que el mayor desafío de la enseñanza es lo digital. Sin embargo, la conversación sobre el futuro de la enseñanza debe tener un alcance más amplio que el cambio tecnológico, tal y como se afirmó en el duodécimo Foro de Diálogo sobre Políticas del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación, el cual tuvo lugar en Dubái en 2019. A continuación, se analizan varias demandas y tensiones contradictorias, con el objetivo de examinar atentamente la complejidad del trabajo de los docentes y sus desafíos actuales y futuros.

En primer lugar, en las últimas décadas los sistemas escolares han hecho frente a crecientes demandas de igualdad e inclusión. Estas presiones son muy necesarias y bienvenidas, puesto que han impulsado

En la mayoría de los sistemas escolares que hacen frente a desigualdades educativas, los docentes han soportado, sin recibir el apoyo adecuado, la mayor carga que supone la ampliación de las matriculaciones y la democratización de las oportunidades educativas

una mayor justicia social e inclusión, pero suponen una carga pesada para los docentes, sobre todo en sistemas escolares con pocos recursos. Las políticas de inclusión han supuesto clases con un número mayor de alumnos, mayor diversidad lingüística y cultural, mayor presencia de temas socioafectivos y nuevos retos pedagógicos para que ciertos

conocimientos, importantes pero difíciles, sean accesibles para todos. Algunas políticas públicas han introducido programas o figuras de apoyo que han contribuido a este proceso, por ejemplo, docentes auxiliares o docencia conjunta en clases complejas; redes colectivas para la planificación y la supervisión de los resultados de enseñanza y de aprendizaje; o formación in situ centrada en los repertorios de enseñanza. Sin embargo, en la mayoría de los sistemas escolares que luchan contra las desigualdades educativas, los docentes han sostenido la mayor carga que supone la ampliación de

la matrícula escolar y la democratización de las oportunidades educativas, sin recibir apoyo adecuado.

El segundo conjunto de exigencias en conflicto está relacionado con la creciente importancia de las pedagogías centradas en el alumno en un número significativo de sistemas escolares. En estos momentos, las competencias que se exigen a los docentes no se limitan a poseer un bagaje de conocimientos, sino que también deben ser capaces de fomentar la participación de los estudiantes mediante sus intereses y perfiles de aprendizaje. Resulta difícil aplicar estas pedagogías personalizadas en clases grandes y con horarios fragmentados que solo posibilitan una interacción esporádica. Asimismo, el paidocentrismo sigue siendo un ideal educativo controvertido, ya que parece promover un individualismo competitivo y, por tanto, contradice la noción de un currículum común organizado por una noción de conocimiento público. Además, los cambios en la autoridad intergeneracional y la intensificación de la violencia o de las tensiones raciales en algunas sociedades dificultan aún más a los docentes gestionar las dinámicas de grupo en clases cada vez más desobedientes o indisciplinadas. Por lo general, esto se suele percibir como una lucha diaria y como un éxito o fracaso personal, en lugar de como un problema más generalizado que requiere respuestas institucionales (Barrère, 2002).

El tercer conjunto de demandas contradictorias está ligado a una nueva apertura a las familias y comunidades. Estas exigencias no siempre se reconocen en los estatutos de trabajo ni se incluyen en

Se espera que los docentes actúen como agentes comunitarios y socioculturales

el contenido o agenda de formación docente. Se espera que los docentes actúen como agentes comunitarios y socioculturales, y que estén disponibles para entablar un diálogo

sobre las necesidades y demandas locales y de las familias. Las tecnologías digitales posibilitan y normalizan esta situación, por ejemplo, mediante los grupos de mensajería de texto; esta forma de comunicación ha crecido durante la pandemia y con toda probabilidad se mantendrá como un canal abierto.

En muchos países, los docentes asumen de manera directa la responsabilidad sobre el bienestar de sus estudiantes: los supervisan constantemente para evitar que puedan sufrir lesiones, atienden programas sobre nutrición o bien organizan acciones para obtener ropa, zapatos, anteojos o atención médica cuando se necesitan. Además, los docentes tienen la obligación jurídica de denunciar abusos contra los niños o cuando hay sospechas razonables de que puedan estar produciéndose. En caso de que haya un gran número de migrantes y refugiados, puede que la función de los docentes sea más amplia e incluya ayudar a las familias a hacer frente a trauma y pérdidas, organizar rutinas básicas en campos y asesorar sobre cuestiones legales y psicosociales.

Otra fuente de tensión en relación con las nuevas demandas y presencia de las familias y las comunidades radica en que la profesión docente —en su composición actual— no siempre es inclusiva. La profesión requiere mayor diversidad para poder promover con eficacia el diálogo y el entendimiento intercultural (Woodroffe, 2020). Dentro de la profesión, las cargas tienden a distribuirse de manera desigual por género y las docentes siguen siendo las principales responsables de las acciones de cuidado. Todas las exigencias mencionadas están remodelando la profesión docente, ocupan más tiempo en el trabajo cotidiano de los docentes y requieren una gran cantidad de energía, lo que puede entrar en conflicto con el objetivo, muchas veces percibido como único, de mejorar los resultados de aprendizaje.

El cuarto conjunto de tensiones está relacionado con cambios en la naturaleza y configuración del trabajo de enseñar. Las regulaciones burocráticas derivadas de las políticas neoliberales y el nuevo énfasis en la gestión ocupan cada vez más tiempo y abarcan más ámbitos. Por su parte, la digitalización permite supervisar y medir cada vez más aspectos del trabajo de los docentes. Por otro lado, al tiempo que aumenta el valor de las pedagogías creativas, se requiere a los docentes actuar como agentes proactivos e implicados y como miembros de un equipo (Duc et al., 2019). Se les demanda crear nuevos recursos didácticos, implementar programas adicionales y proporcionar informes escritos para justificar sus decisiones, además de tener que seguir las normas implícitas que siguen vigentes. Estas nuevas demandas amplían las horas de trabajo escolar, lo que supone mayores dificultades para las mujeres, que siguen realizando la mayor parte del trabajo doméstico. En general, el componente de género del trabajo docente debe ser visibilizado en el análisis de las tensiones y exigencias, ya que afectan desigualmente la organización del tiempo de trabajo y las tareas.

Entre estas demandas contradictorias sobre el trabajo de enseñar, se debe destacar el aula como lugar central de este trabajo. Como se dice en francés, *faire la classe*, es decir, dar clase, sigue siendo una actividad docente clave. Las políticas educativas dan mucha importancia a la eficacia de la enseñanza

Las políticas educativas dan mucha importancia a la eficacia de la enseñanza medida en función del rendimiento de los estudiantes en los exámenes, pero dar clase va más allá de mejorar los resultados de aprendizaje

medida en función del desempeño de los estudiantes en los exámenes, pero dar clase es mucho más que mejorar los resultados de aprendizaje. La clase es un espacio de trabajo colectivo con los conocimientos en el que se debe prestar atención también a las trayectorias y a f e c t a c i o n e s individuales. La clase

es un espacio-tiempo de interacción pública en la que los estudiantes validan lo que aprenden y lo confrontan con sus compañeros y profesores, y al

mismo requiere una cierta intimidad para que los estudiantes y los docentes puedan probar ideas con confianza y seguridad.

En la clase, los docentes deben hacerse presentes, ya sea de manera presencial o virtual, para promover debates acerca de problemas o textos complejos, presentar preguntas provocativas, responder de manera creativa cuando los estudiantes realizan preguntas, administrar el tiempo, la velocidad y el ritmo de las tareas, y para muchas otras interacciones específicas a cada contexto (Ball y Forzani, 2009). Estas interacciones son menos probables cuando los docentes tienen menor grado de autonomía, y también hay que señalar que reflejan un estilo de enseñanza particular, más extendido en ciertos países occidentales. Sin embargo, algunas instituciones y tendencias globales —como PISA, TIMSS y revistas y conferencias internacionales— han aumentado el peso de este estilo en diferentes regiones. Asimismo, puede observarse que en la mayoría de las culturas se valoran la autonomía y la capacidad de responder a cada contexto, aún cuando haya diferencias a la hora de definir estas aptitudes como atributos individuales o comunitarios y se considera a la educación una experiencia de crecimiento y transformación, es decir, un proceso de llegar a ser otra persona (Kopenawa y Albert, 2013). Así, puede verse una confluencia en distintas culturas en la definición de la clase como espacio para compartir, colaborar y realizar un trabajo colectivo con el objetivo de construir conocimiento. El espacio de la clase, así concebido, puede alimentar y ampliar una noción de lo común más democrática e inclusiva, construida a través del diálogo cultural y epistémico y el cruce de fronteras (Maher, 2012; Sumida Huaman, 2019).

La redefinición del trabajo docente debe tener en cuenta estas cuestiones culturales y pedagógicas, así como los entornos en los que se organiza este trabajo. A este respecto, cabe señalar otro asunto

Durante 2020 y 2021, los docentes han tenido que reinventar los escenarios y las rutinas del aula

importante en relación con la experiencia de la pandemia de COVID-19: el cierre total o parcial de los centros educativos puso de relieve la importancia de la copresencia de personas en el aula. Dar clase de manera virtual desde el hogar resultó ser una experiencia particularmente extraña, debido a la falta de un espacio distinto a la propia casa, un espacio para el diálogo colectivo, y se volvió demasiado visible para los otros miembros del hogar. Esta situación dificultó el logro de lo que Anne Barrère (2002) denomina las “puertas entornadas” de las aulas, es decir, el punto preciso en el que la docencia se convierte en una labor pública y responsable, pero a la vez goza de un cierto nivel de intimidad que la protege de miradas ajenas. Por otro lado, durante 2020 y 2021, los docentes han tenido que reinventar los escenarios y las rutinas del aula y se han vuelto más conscientes de la relevancia que tienen el espacio, el tiempo y los objetos o dispositivos en la construcción del conocimiento. Además, esta situación motivó la experimentación con nuevos materiales y con la enseñanza asincrónica. Es probable que esto desemboque en cambios en

los recursos y las prácticas docentes, así como en la preparación de nuevos docentes.

El quinto conjunto de tensiones está conectado estrechamente con el párrafo anterior y emana de los desafíos de la digitalización. En el pasado, los docentes estaban acostumbrados a enseñar siguiendo los planes de estudios y los textos prescriptos o regulados por el Estado. Sin embargo, en el mundo digital, los estudiantes y los docentes dependen cada vez más de fuentes en línea, lo que coloca en primer plano la importancia de competencias digitales críticas para poder comprender el nuevo paisaje de conocimientos. Las redes sociales y las plataformas digitales promueven nuevos contenidos y estilos pedagógicos, que son más lúdicos, están más orientados a las emociones y son de carácter efímero o de corto plazo, como la exploración de conocimiento trivial sobre el mundo social y natural. Dichos contenidos y estilos conllevan tantas posibilidades emancipatorias como riesgos y problemas. Siguen la lógica de la industria del entretenimiento, por lo que pueden resultar más motivadores o atractivos, pero no fáciles de acomodar en los programas de planes de estudios ni en las estrategias docentes.

Más aún, el conocimiento de la cultura digital valora “los macrodatos, el potencial de identificación de patrones y de búsqueda, la capacidad de almacenamiento y la transmisión de alta velocidad” (Appadurai y Morozov, 2021, pág.3). Por su parte, la inteligencia artificial adquiere una importancia creciente como agente educativo, ya que no solo realiza tareas de poca complejidad, sino que “datifica” cada vez más las actividades escolares (Perrotta et al., 2020). Si bien algunos de estos aspectos aportan beneficios importantes, marginan modos de conocer más reflexivos, rigurosos y críticos, como los que privilegian los diseños curriculares. Además, menosprecian las cuestiones sobre la ética y la política del conocimiento y dejan de lado los llamamientos a entablar un diálogo epistémico con cosmologías no occidentales. Estas últimas resultan en su mayor parte invisibles para los motores de búsqueda, organizados por algoritmos de popularidad que priorizan el contenido más visitado o compartido. Al menos en la situación actual, se está produciendo una masiva delegación de conocimientos y de prácticas de saber en las plataformas corporativas, cuyos algoritmos y

En la mayoría de los programas docentes, no se presta suficiente atención a una ética de la enseñanza que reconozca la fragilidad y la vulnerabilidad de la vida y celebre sus creaciones

recursos son los únicos capaces de mantener las expectativas de escala, facilidad de búsqueda y capacidad de almacenamiento que ellas han creado. Como se ha mencionado anteriormente, estas tensiones no pueden resolverse a nivel personal, ni bastará con mejorar las estrategias docentes o fomentar la inclusión digital. Antes bien, deben abordarse a nivel institucional y mediante políticas públicas que protejan la educación y la diversidad epistémica frente a agentes corporativos que sólo buscan su propio beneficio.

Además de esta serie de tensiones y demandas, hay que considerar los desafíos de lo planetario. Ante la crisis —por no llamarla “catástrofe”— ecológica, las escuelas no pueden aspirar simplemente a formar estudiantes cosmopolitas para que se sientan cómodos en un mundo interconectado. Más bien, la educación debe promover una conciencia planetaria que cuide y se preocupe activamente por la diversidad de vida (Chakrabarty, 2019). En la mayoría de los programas docentes, no ocupa un lugar relevante una ética de la enseñanza que reconozca la fragilidad y la vulnerabilidad de la vida y celebre sus creaciones. Los sistemas educativos deben reorganizarse como ecosistemas, para interactuar responsablemente con los territorios en los que operan y con la huella de carbono que generan y para aumentar la sensibilización en sus comunidades. Asimismo, los docentes deben tener en cuenta y ampliar la movilización estudiantil relativa a asuntos climáticos, en particular los movimientos como School Strike for Climate o Fridays For Future. Esta movilización cuestiona de manera profunda el sentido de la escolarización en plena crisis ecológica. Las escuelas deben responder con un mayor activismo y sensibilización en relación con el cambio climático.

¿Qué futuros para la enseñanza?

¿Cómo están respondiendo los sistemas educativos —y, en particular, los docentes— a estas tensiones y desafíos? En los foros docentes, se suelen escuchar afirmaciones como “no estamos preparados para esto”. La formación docente inicial y continua parece dejar a los docentes mal equipados para afrontar a estas exigencias y desafíos, probablemente porque se sigue enmarcando en una visión normativa de la enseñanza más conectada al pasado que al presente de la profesión, y menos aún a los futuros que ya se avizoran (Ezpeleta, 2004).

Parece haber una crisis en los modos de concebir y practicar la docencia, puesto que hay una desconexión entre las expectativas y la realidad de la profesión

sobre políticas educativas. Parece haber una crisis en los modos de concebir y practicar la docencia, y un desacoplamiento entre las expectativas y la realidad de la profesión.

Por tanto, no sorprende que en varios países la contratación de nuevos docentes esté en declive. La docencia es una profesión compleja y exigente que no siempre recibe el reconocimiento simbólico y material que merece. No obstante, la situación podría agravarse: antes de 2030, será necesario contratar a más de 69 millones de docentes de primaria y secundaria a nivel mundial para alcanzar las metas

del cuarto ODS, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Equipo Especial Internacional sobre Docentes, 2019). Resultará difícil atraer a suficientes candidatos motivados para compensar la escasez de docentes, a menos que se realicen cambios en las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes que incluyan mejoras de salario y del número de estudiantes por aula, nombramiento por hora o puesto y oportunidades de formación continua que fomenten mejores expectativas; y a menos que se aborden a nivel institucional y de políticas públicas algunas de las tensiones y los desafíos actuales (Geiger y Pivovarova, 2018). Se trata de un tema urgente para los responsables de las políticas públicas.

Aun así, los desafíos también requieren redefinir las funciones de los docentes en un mundo cambiante, con nuevos sujetos educativos. Se trata de un asunto complejo que se debe considerar cuidadosamente. El filósofo Michel Serres —que habló de *Pulgarcita* como un nuevo agente educativo— describe una posibilidad

Aun así, los desafíos también requieren redefinir las funciones de los docentes en un mundo cambiante, con nuevas asignaturas

en un ensayo reciente. Según Serres, el siglo XXI será joven y femenino; el nuevo ser humano será alguien que escribe, dibuja y ordena el mundo desde el teléfono móvil con una destreza envidiada por el filósofo. Serres señala que, en la actualidad, hay una demanda apremiante de movimiento: se debe evitar la pasividad y la conformidad y nadie quiere ser conducido sino conducir. En este contexto, según Serres, “en las aulas no hay ningún amo; todas las personas se han convertido en profesores” (2015, pág. 35). El autor diferencia entre maestros (en francés, *maître* significa tanto *amo* como *maestro* o *profesor*) y profesores, quienes crean su propio discurso y enseñan desde el podio. En contraste, la docencia aparece como una profesión poco glamorosa, con tareas muy difíciles, que ejecuta un guion (es decir, el currículum) decidido en otro lugar, una posición que ya no parece sostenible en la actual economía del conocimiento y dada la desconfianza de la autoridad y de la pasividad. Según Serres, no existen futuros para los docentes si no abrazan los nuevos ideales de escucha, búsqueda e invención de algo original y excepcional.

Pero ¿es este un futuro deseable? Si bien las ideas de Serres son relevantes y provocadoras y su amor y optimismo por las nuevas generaciones son encomiables, su modo de enmarcar el problema y las soluciones que propone tienen algunas ausencias significativas.

El trabajo de los docentes es complejo y está repleto de paradojas y tensiones

En particular, se pierde de vista la importancia del aula como un lugar concreto y específico de enseñanza, y de la escuela como un espacio para construir y compartir conocimientos públicos, tanto como la noción de un

sistema educativo que todavía cumple muchas funciones socialmente importantes. Habría que cuestionar el sometimiento de los futuros de la enseñanza al presente de *Pulgarcita*, moldeado por, entre otros, las posibilidades que los medios digitales ofrecen y las debilidades de la educación escolar. Además, este análisis de Serres parece desfasado. Desde hace décadas, los docentes no se someten a una visión autoritaria del conocimiento, ni son mayoritariamente indiferentes a los problemas y sentimientos de sus estudiantes. Todo lo contrario: hacen frente a la demanda de incluir las diferencias y la diversidad, participar en el diálogo intercultural y equilibrar todo lo posible el peso de la desigualdad. El trabajo de los docentes es complejo y está repleto de paradojas y tensiones, algo que no se corresponde con la caricatura de los profesores como unos amos opresivos (Rockwell, 2007). Esto no significa que no existan posibilidades de mejora, reforma o incluso reorganización radical del trabajo docente, pero la aspiración y las esperanzas de otros futuros para la enseñanza y los docentes deben tener en cuenta la complejidad de su trabajo y hacerle justicia a las tensiones y paradojas a las que se enfrentan.

No existe una solución fácil a muchos de estos dilemas, pero encontraremos mejores respuestas y soluciones si les hacemos frente mediante la deliberación democrática y la experimentación e investigación honestas y rigurosas. Los futuros de la enseñanza no pueden reducirse a la cuestión de si debería haber más o menos dispositivos digitales en el aula o más o menos evaluaciones o rendición de cuentas. En realidad, la búsqueda de otros futuros debería invitar al diálogo social amplio y a intervenciones críticas, de modo que las escuelas, docentes y estudiantes tengan mejores recursos para afrontar las múltiples demandas y tensiones que se les presenten. Ello, a su vez, abrirá la puerta a otras posibilidades (Yates, 2012). Estas conversaciones no deben reinstaurar perspectivas coloniales, sino que deberían tener en cuenta la diversidad de voces y horizontes en el diálogo (Greene, 2000), así como las diferentes tradiciones y configuraciones de los sistemas educativos.

La iniciativa *Futuros de la Educación* ofrece espacios para debates plurales sobre los futuros que avizoramos y los que queremos para la educación y la enseñanza. No se deben desperdiciar estas oportunidades, especialmente en el contexto de la pandemia de COVID-19, que ha hecho que el mundo preste más atención

Nos encontramos en un momento propicio para un sentido renovado de autonomía y experimentación por parte de los docentes

que antes al peso de las desigualdades y a la necesidad de que las escuelas formen parte de la infraestructura de lo común (Berlant, 2016). Nos encontramos en un momento propicio para un sentido renovado de autonomía y experimentación por parte de los docentes y del público, y para solidaridades comunitarias para superar la crisis. Se trata de recursos que se deben

movilizar para fomentar un sentido diferente del futuro, un futuro que reconozca las deudas y heridas del presente al tiempo que se libera de las limitaciones de las experiencias pasadas. Así, imaginar nuevos futuros puede convertirse en un ejercicio democrático, una llamada a la acción y una reflexión sobre qué es la enseñanza, qué son los docentes y en qué queremos devenir ellos, y todos nosotros.

Recomendaciones para la renovación de los futuros de la enseñanza

Concebidos de este modo, los futuros de la enseñanza deben formar parte de una conversación pública y plural entre una amplia gama de agentes, incluidos funcionarios encargados de políticas y responsables de tomar decisiones, instituciones de formación docente, sindicatos y asociaciones de docentes, órganos de dirección de las escuelas, estudiantes y familias. Dichas conversaciones pueden tomar la forma de diálogo público, informes, iniciativas mediáticas, conferencias y grupos de estudio, entre otros. Deben aspirar a lograr cambios en las regulaciones y normas relativas al trabajo y a la contratación de los docentes, revisiones de los programas de formación de docentes, aumento de los recursos educativos y creación de apoyos o dispositivos institucionales donde sean necesarios.

A continuación, se presentan varias recomendaciones de políticas públicas que recuperan lo expuesto anteriormente sobre las demandas complejas y contradictorias a las que los docentes se enfrentan.

- 1. Promover un diálogo social abierto y amplio para desarrollar soluciones colectivas a los asuntos complejos que están en juego en los futuros de la enseñanza.** Promover un amplio diálogo social contribuiría a que los saberes y experiencias docentes tomen un lugar protagónico en el cambio educativo, y sería una clara invitación a participar en la renovación de la educación que requieren los desafíos actuales.
- 2. Mejorar las condiciones de trabajo de los docentes,** especialmente en los países en los que tienen una situación precaria y asumen la carga de la inclusión social y pedagógica. Para ello, no basta con aumentar la compensación económica que reciben, sino que además se deben mejorar las condiciones materiales en las que realizan su trabajo: lograr una relación adecuada docente/alumnos por clase, seguridad en las escuelas, legitimidad, reconocimiento simbólico y apoyo institucional. Se trata de mejoras que las asociaciones de docentes llevan reclamando mucho tiempo, pero no se han logrado por completo en varios contextos.
- 3. Desarrollar respuestas consistentes a nivel institucional y de las políticas públicas,** con el fin de organizar redes colectivas que sirvan para abordar asuntos pedagógicos complejos. No se pueden

resolver de manera individual los desafíos complejos a los que los docentes se enfrentan, sino que requieren respuestas colectivas, por ejemplo, mediante grupos de estudio, consejos o departamentos docentes o proyectos pedagógicos que requieren la deliberación, planificación y acción conjunta. En particular, los docentes que se desempeñan en contextos difíciles deben contar con apoyo adicional, como pueden ser las parejas pedagógicas —es decir, asignar dos docentes para trabajar en clases difíciles—, la tutoría de compañeros y la capacitación *in situ*.

4. Mejorar el balance entre las demandas administrativas y pedagógicas. En las reuniones políticas y los foros de docentes, se insiste en tener en cuenta el trabajo invisible que conlleva la enseñanza, por ejemplo, en entornos en los que los docentes se implican fuertemente en el trabajo con las comunidades. Se debe reconocer el componente de género del trabajo docente con el objetivo de garantizar la misma compensación económica por el mismo trabajo, igualdad de oportunidades de formación continua y de puestos de mayor responsabilidad, y una redistribución de la carga que el cuidado supone en las escuelas y en otros entornos sociales.

5. Llevar a cabo una revisión de los estatutos laborales y de la carga de trabajo de los docentes que sea exhaustiva e incorpore consideraciones de género, a fin de alinearlos con los nuevos objetivos educativos. Dicha revisión debe tener en cuenta la necesidad de proteger y aumentar la diversidad del cuerpo docente, de manera que la profesión represente las diferencias que existen en la sociedad y los docentes contribuyan a mejorar la inclusión y el entendimiento intercultural. Además, con el objetivo de reparar las injusticias actuales, la revisión debe otorgar especial importancia a la justicia social y a la distribución equitativa del trabajo.

6. Diseñar la carrera profesional docente de forma que se valore la experiencia en el aula y se promuevan opciones accesibles y relevantes de formación continua. El progreso no debe fundamentarse únicamente en los años de experiencia, sino también en la formación, competencias y participación en programas escolares, por lo que se deben incluir alternativas como mentoría de docentes noveles, la dirección de asignaturas o ciclos y la organización de servicios de apoyo como tutores o consejeros.

7. Fortalecer los mecanismos de inserción a la profesión docente mediante programas de orientación inicial para docentes noveles dirigidos por colegas con más experiencia. Si se organizan adecuadamente, las relaciones entre diferentes generaciones de docentes pueden transmitir y renovar los saberes profesionales y

fomentar un sentido de pertenencia a una comunidad de práctica específica y a sus propias instituciones. Asimismo, las políticas deben abordar las necesidades de los docentes que promedian su carrera profesional y que no están contentos con su trabajo.

8. Replantearse la formación de los docentes para resolver los problemas señalados por la iniciativa de la UNESCO Futuros de la Educación. Se deben revisar y ampliar de forma continuada los fundamentos y los repertorios prácticos de la formación inicial. Las instituciones de formación docente inicial deben trabajar estrechamente con las escuelas para analizar los problemas y dilemas actuales y movilizar recursos para diseñar estrategias para abordarlos. Las directrices y estándares centralizados han demostrado ser útiles a la hora de alinear la formación continua con las prioridades educativas y orientarla hacia los desafíos y necesidades actuales. Además, están surgiendo nuevos temas y realidades que demandan cambios en los diseños curriculares, entre los que se cuentan el cambio climático y el activismo y la conciencia global; una educación democrática y ética más consistente; la igualdad y diversidad de género; preparación para hacer frente a los efectos de la violencia y el trauma social; y competencias críticas digitales que incluyan reflexiones éticas. Asimismo, hay una demanda creciente para incluir epistemologías diversas y abrir un diálogo intercultural e intergeneracional sobre nuestros futuros en común.

9. Incluir los medios digitales en la formación inicial como parte de crear nuevos repertorios para la enseñanza. La alfabetización digital e informacional debe ser un aspecto importante de los programas de formación docente y del currículum escolar. La pandemia ha puesto de manifiesto que los docentes pueden usar una variedad de medios; dichos medios pueden ser incorporados en la formación no solo como herramientas para la formación a distancia, sino también como objeto de estudio, de modo de reflexionar sobre sus efectos pedagógicos y sus posibilidades epistémicas, así como sobre sus límites y puntos ciegos.

10. Aprovechar el potencial de los ejercicios en los que se imaginan los futuros de la enseñanza como estrategia útil de política para fomentar el diálogo sobre las expectativas y realidades de la docencia. En ellos habría que incluir no solo las inquietudes y miedos actuales, sino también las fuentes de esperanza y de transformación. La enseñanza es una actividad fundamental para la continuidad del ser humano; como agentes especializados, los docentes pueden ser informantes cruciales y protagonistas de esta indagación colectiva sobre nuestros futuros en común.

Referencias

Appadurai, A. y E. Morozov (2021). *Digital Challenges*. Informe para la Comisión Internacional de Futuros de la Educación, 17-03-2021, comunicación interna.

Arendt, H. (1961). *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*. Nueva York (NY): The Viking Press.

Ball, D., y F. Forzani (2009). *The Work of Teaching and the Challenge for Educational Change*. *Journal of Teacher Education* Vol. 60, núm. 5: 497–511. doi:10.1177/0022487109348479.

Barrère, A. (2002). *Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe?* *Sociologie du Travail* 44, 481-497.

Berlant, L. (2016). *The commons: Infrastructures for troubling times*. *Environment and Planning D: Society and Space*, Vol. 34, núm. 3, 393–419.

Biesta, G.J.J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Londres/Nueva York: Routledge.

Bold, R. (ed.) (2019). *Indigenous Perceptions of the End of the World. Creating a Cosmopolitics of Change*. Londres: Palgrave MacMillan.

Britzman, D. (1991) *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. Albany, NY: State University of New York Press.

Chakrabarty, D. (2019). *The Planet: An Emergent Humanist Category*. *Critical Inquiry*, Vol. 46, núm. 1, 1-31.

Delès, R., F. Pirone & P. Rayou (2021). *L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020. De la différenciation dans l'« École à la maison »*. *Administration et Éducation, École et crise sanitaire*, 169, 155-161.

Duc, B., K. Duemmler, H. Durler & Ph. Losego (2019). *How the World of Work Transforms Educational Institutions*. *Swiss Journal of Sociology*, Vol. 45, núm. 3, 2018, 283–297.

Ezpeleta, J. (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, núm. 21, 403-423.

Gärdenfors, P. & A. Högberg (2017). *The Archaeology of Teaching and the Evolution of Homo docens*. *Current Anthropology*, Vol. 58, núm. 2, 188- 208. Identificador de objeto digital (DOI): 10.1086/691178.

Geiger, T. & M. Pivovarova (2018). *The effects of working conditions on teacher retention*. *Teachers and Teaching*, Vol. 24, núm. 6, 604-625, DOI: 10.1080/13540602.2018.1457524

Greene, M. (2000). *Imagining futures: the public school and possibility*. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 32, núm. 2, 267-280.

Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (2019). *The Futures of Teaching*

Final Report. Actas de las reuniones anuales y del duodécimo Foro de Diálogo sobre Políticas, Dubai (Emiratos Árabes Unidos), 8-11 de diciembre de 2019.

Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (marzo de 2021). *Teaching on the front line: National teacher responses to the COVID-19 crisis*. París. UNESCO.

Jackson, P. (1986). *The practice of teaching*. Nueva York: Teachers College Press.

Kopenawa, D. & B. Albert. *The Falling Sky. Words of a Yanomami Shaman* (traducción de N. Elliott y A. Dundy). Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Labaree, D. (1992). *Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching*. *Harvard Educational Review*, Vol. 62, núm. 2, 123-154.

Maher, M. (2012). *Teacher Education with Indigenous Ways of Knowing, Being and Doing as a Key Pillar*. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, Vol. 8, núm. 3, 343-356. Identificador de objeto digital (DOI): <https://doi.org/10.1177/117718011200800309>

Ozga, J. (2020). *The politics of accountability*. *Journal of Educational Change*, Vol. 21, 19–35.

Perrotta, C., K. Gulson, B. Williamson & K. Witzemberger (2020). *Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom*. *Critical Studies in Education*, Identificador de objeto digital (DOI): 10.1080/17508487.2020.1855597

Rockwell, E. (2007). *Huellas del pasado en las culturas escolares*. *Revista de Antropología Social*, vol. 16, págs. 175-212.

Saint-Fuscien, E., entrevista realizada por Annie Tobaty (2021). *L'école face à l'épreuve: quelle histoire?* *Administration et Éducation*, École et crise sanitaire, 169, 15-22.

Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México D.F.: CESU-UNAM/Porrúa Editorial.

Serres, M. (2015). *Thumbelina. The culture and technology of millennials*. (traducción de David Smith) Lanham, MD: Rowan y Littlefield.

Sriprakash, A., D. Nally, K. Myers y P. Ramos-Pinto (2020). *Learning with the Past: Racism, Education and Reparative Futures*. Documento de antecedentes elaborado para la iniciativa Futuros de la Educación.

Sumida Huaman, E. (2019). *Comparative Indigenous education research (CIER): Indigenous epistemologies and comparative education methodologies*. *International Review of Education*, 65:163-184. Identificador de objeto digital (DOI): <https://doi.org/10.1007/s11159-018-09761-2>

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO/Siglo XXI/Fundación OSDE.

Woodroffe, T. (2020). *Improving Indigenous student outcomes through improved teacher education: the views of Indigenous educators*. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, Vol. 16, núm. 2, 146-152. Identificador de objeto digital (DOI): <https://doi.org/10.1177/1177180120929688>

Yates, L. (2012). *My School, My University, My Country, My World, My Google, Myself... What is education for now?* *Australian Educational Researcher*, Vol. 39, 259-274.

Cítese como se indica a continuación: Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (2021). *Los futuros de la enseñanza: Documento de antecedentes elaborado para la iniciativa Futuros de la Educación*, 2021. París. UNESCO

El Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (también conocido como Equipo Especial sobre Docentes) es una alianza mundial e independiente. Está formada por gobiernos nacionales, organizaciones intergubernamentales, organizaciones no gubernamentales, organismos de desarrollo internacional, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones del sector privado y organismos de las Naciones Unidas que trabajan conjuntamente para promover las cuestiones relacionadas con la docencia.

La Secretaría del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación se encuentra en la sede de la UNESCO en París.

Para obtener más información, consulte:

<https://teachertaskforce.org/es>

Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

©UNESCO 2021

Esta publicación está disponible en Acceso Abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

Al utilizar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de Acceso Abierto (<https://es.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>).

La presente licencia se aplica exclusivamente al contenido del texto de la publicación. Para utilizar cualquier otro material que no esté identificado claramente como perteneciente a la UNESCO, deberá solicitarse autorización previa a: publication.copyright@unesco.org o a la Unidad de Publicaciones de la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.



Las denominaciones empleadas y la presentación de los datos que contiene esta publicación no implican de parte de la UNESCO o del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 juicio alguno sobre la situación jurídica de los países, territorios, ciudades o zonas o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta publicación son las de sus autores, no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización en ninguna.