

**Transformação docente como política pública educacional:
Consistências entre os planos do Equador, Paraguai e Uruguai**

**Teaching transformation as educational public policy: Consistencies
between the plans of Ecuador, Paraguay and Uruguay**

**Transformación docente como política pública educativa:
Congruencias entre los planes de Ecuador, Paraguay y Uruguay**

Jorge García Riart¹

Resumo

Neste trabalho, exploramos a congruência de linhas de ação pública que foram desenhadas nos últimos anos no Equador, Paraguai e Uruguai, três países relativamente pequenos da América do Sul, em torno da dimensão docente de seus sistemas educacionais, bem como sua relação com as propostas de organizações internacionais para a transformação educacional. Para a sistematização, analisa-se o conteúdo dos documentos de trabalho e publicações tanto dos organismos internacionais como dos ministérios da educação de cada país. Os eixos identificados convergem no desenvolvimento e fortalecimento da dimensão docente, no aprimoramento de competências, no desenvolvimento de mecanismos de acesso, permanência e graduação (carreira docente), entre outros. Embora as propostas pareçam repetir as políticas públicas da década de 1990 aplicadas na região, por não terem produzido resultados, aponta-se, à luz dos cenários prospectivos, que a transformação do ensino deve ser orientada para a inovação e articulação da produção de conhecimento.

Palavras-chave: Transformação educacional. Docente. Política pública educacional.

Abstract

In this academic essay, we explore the congruence of lines of public action that have been designed in recent years in Ecuador, Paraguay and Uruguay, three relatively small countries in South America, around the teaching dimension of their educational systems, as well as their relationship with proposals for educational transformation raised by international organizations. For systematization, the content of working documents and publications from both international organizations and the ministries of education in each country are analyzed. The identified axes converge with the development and strengthening of the teaching dimension, in the improvement of skills, in the development of mechanisms for access, retention and graduation (teaching career), among others. Although the proposals seem to repeat the public policies of the 1990s applied in the region, as they have not produced results, it is pointed out, in light of the prospective scenarios,

¹ Actualmente, miembro del Consejo Nacional de Educación y Ciencias y del Consejo Nacional de Educación Superior del Paraguay; doctor en Educación Superior por la Universidad de Palermo, Argentina e investigador categorizado como candidato por el PRONII-CONACYT en análisis de políticas públicas educativas e historia social. ORCID 0000-0001-9728-3702. Contacto: jordiriart@yahoo.com.

that the transformation of education must be oriented towards innovation and articulation of knowledge production.

Keywords: Educational transformation. Teacher. Educational public policy.

Resumen

En este trabajo, exploramos la congruencia de líneas de acción pública que han sido diseñadas en los últimos años en el Ecuador, en el Paraguay y en el Uruguay, tres países relativamente pequeños de Sudamérica, en torno a la dimensión docente de sus sistemas educativos así como su relación con las propuestas de transformación educativa planteadas por organismos internacionales. Para la sistematización, se analiza el contenido de documentos de trabajo y publicaciones tanto de organismos internacionales como de los ministerios de educación de cada país. Las correspondencias identificadas confluyen en el desarrollo y fortalecimiento de la dimensión docente, el mejoramiento de competencias, el desarrollo de mecanismos de acceso, permanencia y egreso (carrera docente), entre otros. Si bien, las propuestas parecen repetir políticas públicas de los años 1990 aplicados en la región, como no han dado resultados, se señala, a la luz de escenarios prospectivos, que la transformación docente debe conducirse hacia la innovación y la articulación de la producción de conocimiento.

Palabras clave: Transformación educativa. Docente. Política pública educativa.

Introducción

En este trabajo exploramos la congruencia de líneas de acción pública que han sido diseñadas en los últimos años en el Ecuador, en el Paraguay y en el Uruguay² en torno a la dimensión docente³ de los sistemas educativos así como su relación con las propuestas de transformación educativa planteadas por organismos internacionales⁴.

Para comprender la tendencia de la llamada transformación educativa es importante conocer como punto de partida, de modo comparativo, las propuestas emanadas de organismos internacionales con mucha influencia en la región, tales como el Banco de Desarrollo de América Latina (antes Corporación Andina de Fomento) –en adelante CAF–, el Banco Interamericano de Desarrollo –en adelante BID– y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –en adelante UNESCO–.

En el caso del CAF, para conocer las consideraciones principales de desarrollo educativo recogemos el documento rotulado “Educación, inclusión y desarrollo: Agenda

² El Ecuador, el Paraguay y el Uruguay son tres de los países relativamente más pequeños de Sudamérica en cuanto a superficie territorial: Ecuador tiene 256.370 km², Paraguay 406.752 km² y Uruguay 176.215 km², frente a Brasil que es de 8, 51 millones km².

³ Solo a modo ilustrativo para comprender el estado de la docencia en los países señalados, tomamos en consideración la proporción de alumnos-maestro en nivel primario: Ecuador, 24.26 (2018); Paraguay, 24.16 (2012) y 11.02 (2017). Fuente: Indexmundi.com

⁴ Aun cuando la propuesta metodológica es descriptiva, no formulamos un estudio contextual de la aplicación de los diseños de transformación, reconociendo sin embargo que la exposición de sus delineamientos no estuvo ni está exenta de polémicas o críticas por parte de ciudadanos organizados.

educativa de CAF⁵” (2021). Del BID, tomamos principalmente la nota técnica intitulada “El poder del currículo para transformar la educación: cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales⁶” (2022). Y, en el caso de UNESCO, nos valemos de la versión en castellano del documento original “Reimagining our futures together: A new social contract for education⁷” (2021), preparado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación.

En el núcleo de esta presentación, sistematizamos las congruencias de las líneas de acción en cuanto a la transformación educativa trazadas por Ecuador, Paraguay y Uruguay con el fin de identificar congruencias en la dimensión docente.

Finalmente, ensayamos una sintética revisión retrospectiva de las líneas de acción planteadas en los tres países de estudio así como escenarios prospectivos de transformación docente a la luz de las propuestas de expertos en educación.

La pregunta orientativa de este trabajo es ¿cuáles líneas acciones diseñaron Ecuador, Paraguay y Uruguay para atender las expectativas de transformación docente?

Transformación desde organismos internacionales

En 2018, en Panamá, el CAF presentó cuatro ejes centrales en los que América Latina debe fundamentar el diseño e implementación de políticas para mejorar el acceso de los jóvenes a educación pertinente y de calidad, y contribuir a la transformación productiva y la competitividad laboral. Esos ejes son:

- Asegurar la terminación de la educación media en especial de los jóvenes de menores ingresos;
- Elevar la calidad de la educación con énfasis en la equidad;
- Facilitar la formación en habilidades y competencias demandadas por el mercado laboral;
- Diseñar e implementar intervenciones integrales centradas en el desarrollo de habilidades.

La presentación se hizo en el marco de la Conferencia Internacional “Formación Profesional 4.0: el futuro del trabajo y la nueva formación profesional”, organizado por

⁵ Acceso en línea: <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1726>

⁶ Acceso en línea: <https://publications.iadb.org/es/el-poder-del-curriculo-para-transformar-la-educacion-como-los-sistemas-educativos-incorporan-las>

⁷ Acceso en línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

el Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Aprovechamiento del Recurso Humano de Panamá y la Organización Internacional del Trabajo.

Desde entonces la agenda del CAF en el área educación se ha centrado en mejorar el acceso a instalaciones escolares de calidad, mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles, fortalecer la pertinencia de la educación y mejorar la gestión educativa. Especialmente en calidad, se propone apoyar el desarrollo profesional de los docentes y directivos (CAF, 2021).

Por su lado, el informe del BID intitulado "El poder del currículo para transformar la educación" examina cómo diferentes sistemas educativos dentro y fuera de la región de América Latina y el Caribe han incorporado las competencias del siglo XXI en sus currículos, y las condiciones que permiten trasladar el plan de estudios previsto a un plan de estudios de facto en el aula. El informe sostiene que:

- Las brechas de habilidades entre lo que la sociedad y el mercado laboral demandan y lo que los sistemas formales de educación y formación proporcionan son cada vez mayores;
- El currículo es el principal instrumento de los sistemas educativos para traducir a contenidos, competencias y habilidades específicas, lo que la sociedad necesita, en términos de capital humano;
- No siempre existe una correspondencia directa entre los estándares previstos sobre el papel (esto es, el currículo previsto) y la enseñanza y el aprendizaje reales que se producen, efectivamente, en el aula (es decir, el currículo de facto);
- La forma en la que se eduque y forme a las personas hoy determinará si los países de la región podrán transformarse y ofrecer mayor prosperidad y oportunidades para todos.

El documento explica además que una de las clave para que los estudiantes incorporen habilidades del siglo XXI es que el perfil de sus docentes este basado en la investigación, sean creadores de conocimiento y capaces de fomentar un entorno de colaboración para el aprendizaje. De ahí que haya una tendencia creciente a adoptar enfoques prácticos para el desarrollo profesional del profesorado (MATEO DIAZ; RHYS LIM, 2022:26).

Por su parte, el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación reconoce el poder de la educación para provocar un cambio profundo. Para ello, el punto de partida debe ser una visión compartida de las finalidades públicas de la

educación. Precisamente, el documento “Un nuevo contrato social para la educación”, para renovar la educación, plantea (se subraya el eje docente):

- Pedagogías cooperativas y solidarias;
- Plan de estudios y conocimientos comunes;
- Los profesores y la profesión docente;
- Proteger y transformar las escuela;
- La educación en diferentes momentos y espacios.

Entre otras cosas, el informe de UNESCO, remarca la condición de redefinir la docencia como una profesión colaborativa:

Los talentos y capacidades individuales de los docentes deben reforzarse mediante la colaboración y el acompañamiento. Los profesores tienen, y deben seguir teniendo, un papel central en la reconfiguración del contrato social de la educación para nuestro futuro. Su capacidad para hacerlo depende directamente del grado en que la cooperación y la colaboración estén integradas en su forma de trabajar. (UNESCO, FUNDACIÓN SM, 2022, 85).

En 2022, el Secretario General de las Naciones Unidas convocó a los líderes mundiales, en Nueva York, a la Cumbre sobre la Transformación de la Educación con el objetivo de situar la educación en un lugar prioritario de la agenda política. Más de 130 países se comprometieron a reactivar sus sistemas educativos y a acelerar la acción con miras a poner fin a la crisis del aprendizaje.

Uno de los posibles elementos de transformación educativa que debía integrar las declaraciones de los países convocados se enfocó en la transformación de la profesión docente, según la nota conceptual⁸ y esquema del programa preparados para la Cumbre que se llevó a cabo entre el 16 y el 19 de setiembre del citado año.

Transformación en planes nacionales

Ecuador

Según se desprende de la información proporcionada en la web oficial⁹ del Ministerio de Educación, el Ecuador ha realizado varios esfuerzos para llevar a cabo la Transformación Educativa, a través del diálogo con diferentes actores cuyos aportes contribuyen a los cambios profundos a implementarse en el ámbito educativo. En

⁸ Acceso en línea: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/tes_conceptnote_programme-outline_es.pdf

⁹ Acceso en línea: <https://educacion.gob.ec/transformacion-educativa/>

concreto, el plan de Transformación Educativa¹⁰ (Imagen 1) plantea cinco enfoques, a saber (se subraya el enfoque número 3):

1. Promover una educación inclusiva;
2. Mejoramiento de aprendizajes;
3. Formación docente;
4. Implementación de una verdadera transformación digital;
5. Financiamiento de la educación.



Figura 1. Portada del *brief* del Transformación Educativa del Ecuador

En particular, el enfoque 3 «Formación docente» plantea el fortalecimiento de competencias, donde el docente sea el principal protagonista de su desempeño profesional desde una mirada innovadora (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2023:5). Específicamente pondera la formación para el desarrollo de competencias entre las que se destacan las pedagógicas, disciplinares y digitales, a través de procesos de capacitación continua, implementación de programas de desarrollo profesional que promueven la trayectoria de formación, procesos de selección rigurosos que garanticen un proceso formativo de alto nivel (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2023:4).

Paraguay

En el caso del Paraguay, el Gobierno Nacional desplegó el denominado Proyecto “Diseño de la Estrategia de Transformación Educativa¹¹” como una herramienta social de participación, tanto de diagnóstico como de análisis, diseño y formulación de aquellas políticas y estrategias que permitan el cumplimiento efectivo del derecho a una educación

¹⁰ Acceso en línea: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/07/transformacion_educativa.pdf

¹¹ Acceso en línea: <https://www.transformacioneducativa.edu.py/>

de calidad. Como resultado se elaboró el Plan Nacional de Transformación Educativa 2040¹² (imagen 2) que luego cambió de rótulo por Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2040. En definitiva, las políticas planteadas son (se subraya la política 4):

1. Familia, Sociedad y Educación;
2. Modelos educativos bilingües;
3. Apropiación pedagógica de la ciencia y la tecnología en el ámbito educativo;
4. Desarrollo profesional del educador;
5. Fortalecimiento de la Educación Técnica y Formación Profesional;
6. Gestión educativa centrada en el aprendizaje;
7. Evaluación e investigación educativa para la mejora continua;
8. Financiamiento educativo sostenible;
9. Gestión educativa centrada en el aprendizaje.

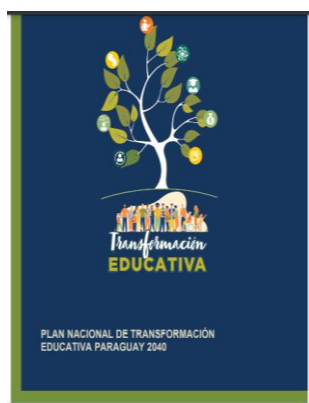


Figura 2. Portada del Plan Nacional de Transformación Educativa del Paraguay

El documento elaborado en el Paraguay señala que el desarrollo profesional del educador es central para la transformación educativa. Esta dimensión integra las líneas estratégicas que permiten contar con docentes bien formados, capaces de guiar los procesos de aprendizajes de los estudiantes, aplicando pedagogías activas y con conocimientos consistentes del currículo. Los docentes deben contar con un sólido programa de desarrollo profesional del educador, enmarcado en una carrera docente que

¹² Acceso en línea:

https://www.transformacioneducativa.edu.py/files/ugd/39c664_9e8cfaa3f9ce4e0bbc23370e0f479fdf.pdf

genere las condiciones adecuadas para un buen desempeño en aula (REPÚBLICA DEL PARAGUAY, 2022:43).

Uruguay

Por su parte, la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay –en adelante ANEP– organizó, en 2021, una serie de instancias de consulta e intercambio para recoger las visiones de diversos actores acerca de la transformación de la educación¹³. Los espacios de participación, que están consignados en el Documento “Transformación Curricular Integral. Hoja de Ruta”, son fundamentales en este proceso de transformación. Los ejes de acción propuestos son (se subraya el eje 2):

1. Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad;
2. Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social;
3. Adecuar la propuesta curricular en todos los niveles educativos
4. Fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje;
5. Diseñar y establecer una política nacional docente que incluya la formación inicial, el desarrollo y la carrera profesional, así como las condiciones de trabajo;
6. Transformar el diseño y la gestión institucional, profesionalizando los procesos y las funciones técnico-administrativa y de servicios.

El Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2020-2024 de Uruguay¹⁴ –versión 2023– (imagen 3), en la dimensión docente, traza como propuestas: la formación universitaria de maestros y profesores, una nueva carrera docente orientada por el desarrollo de nueve competencias, el desarrollo profesional permanente del educador, nuevas formas de ascenso docente, mejores condiciones de trabajo, un programa para favorecer las

¹³ Acceso en línea: <http://transformacioneducativa.anep.edu.uy/>

¹⁴ Acceso en línea: <https://www.anep.edu.uy/plan-educativo-20-24>

capacidades de investigación y extensión y mejora de las tasas de egreso (ANEP, 2023:18).



Figura 3. Portada del Plan de Desarrollo Educativo del Uruguay

Discusión

Como se describe en la Tabla 1, los planes de transformación educativa planteados en el Ecuador, el Paraguay y el Uruguay coinciden en colocar estratégicamente, entre otros ejes de acción, la dimensión docente.

Tabla 2. Comparativo de Planes de Transformación Educativa

	Ecuador	Paraguay	Uruguay
Título	Transformación Educativa en el Ecuador	Plan Nacional de Transformación Educativa 2040 → Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2040	Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2020-2024
Líneas de acción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover una educación inclusiva 2. Mejoramiento de la aprendizagen 3. Formación docente 4. Implementación de una verdadera transformación digital 5. Financiamiento de la educación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familia, Sociedad y Educación 2. Modelos educativos bilingües 3. Apropiación pedagógica de la ciencia y la tecnología en el ámbito educativo 4. Desarrollo profesional del educador 5. Fortalecimiento de la Educación Técnica y Formación Profesional 6. Gestión educativa centrada en el aprendizaje 7. Evaluación e investigación educativa para la mejora aprendizajes continua 8. Financiamiento educativo sostenible 9. Gestión educativa centrada en el aprendizaje 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planes y programas: Transformación curricular integral 2. Desarrollo de una política nacional docente 3. Autonomía de las escuelas, de los liceos y de las UTU 4. Reducción de la inequidad 5. Revisión de los perfiles de dirección y supervisión 6. Mejora de la gestión institucional 7. Desarrollo de una gestión con foco en la mejora continua

Fuente: Elaboración propia a partir de portales web de cada plano.

En el Ecuador, el desafío docente se expresa en el fortalecimiento de competencias así como en el Paraguay aunque con énfasis en el desarrollo de la carrera docente en coincidencia con el Uruguay.

También, lógicamente, los planes coinciden con líneas transversales como inclusión, mejoramiento de los programas, transformación digital, financiamiento y mejoramiento de la gestión institucional.

Desde una mirada general, la inserción de la dimensión docente en los planes de educación pública no es novedad. Aún, al parecer, en estos países, se arrastra la inercia de las políticas públicas educativas de los años 1990. Entonces, la política docente se enfocó en facilitar competencias pedagógicas para que los docentes actuaran como intérpretes del currículo, casi como un reduccionismo de la función docente (IAIES, 2011:36-38).

La evaluación docente era pensada como un mecanismo para incentivar la mejora y así de adoptaba el supuesto de que aquellos que obtuvieran mejores resultados serían reconocidos. (...) La convicción de que el aprendizaje de los alumnos solo dependía de las competencias pedagógicas de los maestros y de la presión que ejercieran las evaluaciones de calidad, tanto de los alumnos como de los docentes, se manifiesta como concepción subyacente de las políticas (IAIES, 2011:37).

Un entusiasta pedagogo, Ezequiel Ander Egg (2004:108), afirmaba que antes de comenzar una reforma educativa había que resolver en primer lugar la capacitación y formación de los docentes.

¿Por qué la dimensión docente es nuevamente crucial en los planes de reforma educativa, llámense ahora de transformación educativa? Porque no se han producido los resultados esperados. Entonces, los modelos educativos entraron en crisis y los tomadores de decisión comenzaron a repensar la reforma (IAIES, 2011:38).

Ander Egg (2004:109-111) ya advertía, en los años 2000, que era necesario repensar la reforma en términos de pensamiento, es decir cómo enseñamos a los estudiantes a pensar o a producir nuevo conocimiento para vivir en una “era planetaria”. Juan Carlos Tedesco también manifestó que las reformas institucionales aplicadas en los planes de reforma educativa cayeron en políticas de descentralización administrativa sin posibilidad que los docentes asumieran su autonomía. “Los docentes fueron subestimados

o simplemente considerados como un insumo más del proceso pedagógico” (TEDESCO, 2009:103).

Para Mariano Narodowsky, el modelo educativo (aplicado en su país, Argentina) entró en colapso. Su interpretación de los caminos que deben trazarse para desatar el nudo se basan en la desmitificación de la labor docente. La capacitación docente es importante, pero atrasa medio siglo -desde su punto de vista-; la clave hoy es la innovación.

La mejora educativa no es la sumatoria de habilidades de cada educador sino que se expresa cuando existen condiciones para la innovación, el trabajo en equipo, en red y la autoevaluación institucional en un contexto profesional, emprendedor y desjerarquizado. (...) La profesionalización docente no solo depende de una nueva concepción de su formación. También está relacionada con identidades consolidadas históricamente que es necesario revisar (NARODOWSKI, 2018:190).

Claudio Suasnábar, Mariano Palamidessi y Jorge Gorostiaga (2012) compilaron una serie de evaluaciones descriptivas -originadas en distintos países de América Latina- de la producción de conocimiento educativo, o sea de la investigación educativa. Encontraron que el desarrollo de saberes en esta línea no se encuentra concentrado en fuentes oficiales o en universidades tradicionales, sino bastante desperdigada en organizaciones de “tercer sector”. Por tanto, cabe hacer un esfuerzo de articulación y sistematización “para orientar y coordinar esferas de cooperación”.

Es claro que el escenario planteado respecto de las relaciones entre conocimiento y política, entre agencias *expertas* y gobierno estatal no implica dejar de ver que existe un amplio campo de producción cuyas lógicas de trabajo no se vinculan principalmente con el diagnóstico y la asistencia técnica o la asesoría política sino con la generación de conocimiento académico. (...) Cualquier análisis que se plantee sobre el futuro de las relaciones analizadas (...) debe recordar que la producción y circulación de conocimientos en educación no puede ser reducida al *conocimiento orientado a la política* (SUASNÁBAR, C.; PALAMIDESSI, M; GOROSTIAGA, J., 2012).

Consideraciones finales

Según la exploración realizada sobre documentos oficiales de transformación educativa del Ecuador, del Paraguay y del Uruguay, hay líneas de acción pública

coincidentes entre los planes de educación diseñados por cada país para su implementación en el espacio temporal próximo.

Las congruencias se presentan en las dimensiones currículo, tecnología educativa y financiamiento, por ejemplo, que a su vez tienen correspondencia con líneas de apoyo económico o recomendaciones técnicas emanadas de organismos internacionales, tales como el CAF, el BID y la UNESCO, cuyos documentos hemos analizado.

En particular, a ojo de nuestro interés, los planes de transformación educativa confluyen también en el desarrollo y fortalecimiento de la dimensión docente, los cuales se expresan de modo general en la mejora de las competencias de los docentes y en el desarrollo de mecanismos de acceso, permanencia y egreso (carrera docente).

Inferimos que la necesidad de transformar el modelo educativo en el Ecuador, en el Paraguay y en el Uruguay y la pretensión de alinear la transformación educativa a las líneas de desarrollo de cada uno de estos estados deben ser expresadas en una política pública educativa que apueste a la transformación docente sin repetir formalismos administrativos implementados en los años 1990.

Como escribía Tedesco (2009:113), asumir la transformación educativa implica manejar complejidades y condiciones multidimensionales. Es decir, la transformación docente expresada como política pública educativa debe ser abordada desde distintos aspectos que no solo comprenden la formación de nuevas competencias –aunque son estrictamente indispensables para asumir los desafíos futuros en educación como los relacionados con mediación tecnológica–, los ajustes institucionales para una gestión educativa eficaz así como el mayor involucramiento ciudadano en el control de las decisiones públicas.

¿Están los países de estudio verdaderamente preparados para afrontar la transformación del docente como política pública educativa? Sin duda, se deben seguir

explorando las condiciones locales y los conocimientos producidos que puedan prospectar un escenario óptimo para la dimensión docente de los próximos años.

Referencias

ANDER-EGG, E. Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Rosario: Homo Sapiens, 2004. 138 p.

ANEP. Plan de desarrollo educativo 2020-2024. Montevideo, 2023. 20 p.

CAF. Educación, inclusión y desarrollo: Agenda educativa de CAF. Caracas, 2021. 11 p.

IAIES, G. F. Los debates de la política educativa en el nuevo milenio. Buenos Aires: Aique, 2011, 160 p.

MATEO DIAZ, M.; RHYS LIM, J. ed. El poder del currículo para transformar la educación: cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales (nota técnica no. IDB-TN-02516). BID, julio 2022. 194 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. La transformación educativa en el Ecuador, 1ª edición. Quito, 2023. 10 p.

NARODOWSKI, M. El colapso de la educación. 1ª. ed. Buenos Aires: Paidós, 2018. 240 p.

REPÚBLICA DEL PARAGUAY. Plan Nacional de Transformación Educativa Paraguay 2040. Asunción, 2022. 270 p.

SUASNÁBAR, C.; PALAMIDESSI, M; GOROSTIAGA, J. Conclusiones. La producción especializada de conocimientos y el gobierno de la educación en América Latina. Algunas reflexiones sobre el pasado, presente y futuro. En GOROSTIAGA, J.; PALAMIDESSI, M.; SUASNÁBAR, C. (comps.). 1ª. ed. Buenos Aires: Noveduc, 2012, pp. 221-236.

TEDESCO, J.C. Educar en la sociedad del conocimiento. 2ª. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009. 122 p.

UNESCO; FUNDACION S.M. Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Santiago: OREALC/UNESCO, 2022. 192 p.

Recibido 21/01/2024

Aceito 22/03/2024

Publicado 01/04/2024

