

Capítulo 8

Currículos para la vida: hacia organizaciones curriculares sostenibles, justas y territorialmente situadas

Sandra Milena Morales Mantilla

Martha Isabel Cabrera Otálora

Si el profesional es un actor social que desde su saber y ocupación aporta respuestas a los desafíos del mundo, el currículo para la vida deberá ser uno de los dispositivos que permita vislumbrar y generar condiciones para formar profesionales capaces de abordar los desafíos ecosociales del mundo contemporáneo.

Resumen

Este capítulo propone una reflexión crítica sobre la necesidad de reorganizar los currículos universitarios desde una perspectiva orientada a la sostenibilidad, la justicia socioambiental y el arraigo territorial. Frente a las narrativas dominantes de la llamada educación 4.0, centradas en la adaptación a las lógicas del mercado y la tecnología, se plantea la urgencia de repensar el sentido y la organización del saber en la universidad, reconociendo la pluralidad de saberes, las realidades locales y los desafíos ecosociales. El texto argumenta cuatro claves para avanzar hacia una universidad más justa y sostenible, capaz de recrear currículos situados, reflexivos y con raíces en los contextos territoriales: *currículos centrados en el estudiante*, que reconozcan su agencia y promuevan una formación crítica, ética y situada; *currículos híbridos*, que integren diversas mediaciones sin perder de vista las realidades locales y la construcción de comunidad; *currículos justos* que enfrenten activamente las desigualdades y promuevan la equidad epistémica, social y ecológica, y *currículos en perspectiva de territorio* en tanto asume el territorio como una categoría pedagógica, política y cultural transversal al proceso formativo.

Introducción

La universidad contemporánea enfrenta una paradoja: mientras se le exige formar profesionales para un mundo tecnológico, incierto y competitivo, también se le convoca a liderar procesos de transición hacia sociedades más justas, sostenibles y solidarias. Esta tensión, lejos de ser un dilema dicotómico, puede abrir caminos para la transformación del saber, siempre que se asuma una postura crítica frente a los discursos dominantes.

La llamada educación 4.0, anclada en la narrativa de la Cuarta Revolución Industrial 4RI, ha promovido una visión tecnocéntrica del cambio, en la que la innovación se reduce muchas veces a la adopción de herramientas digitales, plataformas y automatización de contenidos. Si bien, la integración tecnológica es una dimensión importante de las transformaciones educativas, no puede convertirse en el eje exclusivo ni hegemónico del diseño curricular.

Este texto propone trascender esa mirada instrumental para pensar la organización curricular desde las necesidades vitales de los territorios, el reconocimiento de saberes diversos y la construcción de futuros compartidos, lo que implica, en consecuencia, una resignificación del rol de la universidad, no como reproductora de lógicas globales, sino como constructora de alternativas que emerjan desde los territorios y se comprometan con la vida.

La educación 4.0 y la idea de currículo disruptivo

El sistema educativo contemporáneo está inmerso en varias tensiones, a saber: (1) un desarrollo tecnológico radical que parece controlar y definir el futuro de la educación, (2) el poder de la educación digital y las fuerzas del mercado tecnoeducativo que parecen amenazar la estructura educativa conocida, y (3) una realidad que evidencia profundas brechas e injusticias en la relación del sujeto consigo mismo y el mundo que lo rodea. En consecuencia, resulta válido preguntarse por las necesarias movilizaciones curriculares requeridas para enfrentar tales desafíos, así como por las características identitarias de estos currículos.

Hitos históricos relevantes para la cultura occidental no cesan de dar ejemplos de cómo la tecnología incide en la disrupción educativa. La invención de la imprenta en el siglo XVI permite la reproducción a gran escala del libro, con lo cual se incorpora la lectura al proceso formativo. El tablero, las pizarras personales, los cuadernos y las plumas han configurado los modelos pedagógicos y las organizaciones escolares. En el siglo XX el libro de texto impulsó la duplicación masiva de información y la homogenización de los

contenidos de aprendizaje. En el siglo XXI, la digitalización, el *big data* y la inteligencia artificial diversifican las modalidades de formación, junto con didácticas, contenidos de aprendizaje interactivos, nuevas interacciones y relación estudiante-docente, tiempo escolar y actividades en casa.

Pero ¿qué sucede entonces con las tecnologías 4.0?, ¿por qué ocuparse de ellas, si la historia de la educación ha estado permeada de invenciones y tecnologías, las cuales, en algunos casos, se han integrado como producto de la innovación educativa, y en otros, han sido impuestas por políticas públicas o moda y, en muchos otros casos, se han olvidado, caen en desuso o son reemplazadas por otras más actualizadas?

La respuesta parece estar, según Schwab (2016), en la velocidad, amplitud, profundidad e impacto en los sistemas, que “nos está obligando a repensar cómo los países se desarrollan, cómo las organizaciones generan valor e incluso qué significa ser humanos” (p. 141). En similar dirección lo define Bauman (2007): “Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. También debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (p. 46).

La velocidad del cambio tecnológico y su alcance en todos los ámbitos de la vida personal y social es una realidad palpable en los desarrollos de la inteligencia artificial, el poder predictivo de la *big data*, la incorporación a nuestras vidas del internet de las cosas, del *machine learning*, del *blockchain*, la reproducción e impresión 3D, la tecnología de la nube, la automatización y la robotización configuran nuevos ecosistemas de aprendizaje, transforman los sistemas de producción, alteran el mercado laboral y construyen subjetividades, en la medida en que transforman nuestra relación con el mundo conocido y demandan nuevas relaciones entre las personas y los avances tecnológicos.

En consecuencia, la universidad como espacio dedicado a la formación se desdibuja, las economías del conocimiento exigen una transición de la producción manual/industrial de cosas materiales hacia una interacción abstracta y ubicua entre los humanos y las mentes digitales para la producción de servicios (Chakravartty y Sarikakis, 2006). De la misma manera, en las economías digitales nacen sectores productivos, variedad de ofertas, de productos y servicios (telemedicina, telepsicología y telepedagogía, entre otros), de modalidades y formas de trabajo a partir de plataformas digitales (teletrabajo, *crowd sourcing* y *sharing economy*), que ponen en tensión a las estructuras educativas conocidas.

Así mismo, se suceden transformaciones en las ocupaciones laborales, por lo cual, en la ciberfábrica, en muchos trabajos ya no estarán los humanos, pues como anunciaban hace siete años Frey y Osborne (2013), en las próximas dos décadas muchos de los em-

pleos realizados por humanos tenderán a la automatización o, en el mejor de los casos, como anuncia Schwab (2016), “el empleo crecerá en puestos de trabajo cognitivos y creativos de altos ingresos y en ocupaciones manuales de bajos ingresos, pero disminuirá con fuerza para los empleos rutinarios y repetitivos de ingresos medios” (p. 37).

Para completar el panorama, los avances tecnológicos en términos de McLuhan (1996) amplían su intención de ser una extensión de los sentidos y del cuerpo humano, para intentar superar las condiciones humanas creando especies tecnológicas: “*cyborg* (combinación de organismo evolucionado y máquina), robot (aparato electromecánico), androide (aparato electromecánico con características antropomórficas), humanoide (robot en forma humana), *humborg* (partes orgánicas y partes tecnológicas), *ymborg* (organismos simbólicos), bio-orga (*Homo sapiens* modificados proteínicamente), *silorg* (hechos de silicio)” (Pedroza, 2018, p. 11).

Pareciera entonces que ante lo incierto y hasta aterrador, el camino debiera ser el tajante rechazo, el prejuicio y juicio moral en torno al dilema tecnología-sociedad-humanidad-sostenibilidad. Asunto que, en el terreno curricular puede traducirse como una invitación a la disrupción curricular entendida como “la necesidad de un cambio profundo en paradigmas y prácticas sociales y educativas en una comunidad educativa, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso” (Díaz- Barriga-Arceo, 2005, p. 11), y que, en el marco de las situaciones globales contemporáneas, y siguiendo a la misma autora, “la innovación disruptiva requiere cambiar mentalidades y prácticas, un proceso de destrucción creadora, el arribo a nuevos paradigmas” (Díaz-Barriga-Arceo y Barón-Tirado, 2020, p. 3), lo cual trasciende las simples mejoras a lo ya conocido para asumir compromisos y apuestas coherentes con una educación capaz de defender la vida, los territorios y sus saberes para enfrentar los desafíos de la disrupción que produce la crisis ecológica y ambiental planetaria.

En el 2011, la Unesco advertía que las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) romperían nuestros habituales modos de hacer, de aprender y de vivir; hoy, años después lo constatamos en carne propia. Las TIC, y para mayor precisión la revolución digital representada en la conectividad por medio de internet y los desarrollos tecnológicos, han impactado tanto en todas las facetas de la vida humana, como de los sistemas de producción. En la especificidad del sistema educativo, dicha incidencia ha sido significativa y acelerada en razón a los cambios en el perfil de los estudiantes del siglo XXI, que, como señala García Aretio (2019):

viven parte de su vida en línea, consultando varias veces su perfiles en redes; por medio de la red establecen relación y amistades arraigadas en intereses y no en el espacio; le cuesta distinguir entre lo real y lo virtual; pertenecen a varias comunidades virtuales; demandan información ágil e inmediata; gustan de la multitarea y de los procesos paralelos; aceptan mejor el mensaje gráfico y audiovisual que el

textual, no gustan de leer textos largos ni entender realidades complejas; se manejan bien en la navegación hipertextual; gustan de aprender jugando y, se sienten bien compartiendo su identidad digital. (pp. 16-17)

Además, la integración de diversos dispositivos y aplicaciones para favorecer el aprendizaje; la inteligencia artificial con sus consecuentes derivaciones como el *machine learning* (aprendizaje automático) y el *deep learning* (aprendizaje profundo), la *big data* y el uso de la minería y la analítica de datos, entre otras, para predecir y adecuar los contenidos de aprendizaje a las necesidades de cada estudiante; el uso de chatbots para atender necesidades específicas de los aprendices en plataformas educativas y múltiples desarrollos tecnológicos, todos ellos muy bien comprendidos e integrados por un mercado de la industria educativa o, como lo llama Rivas (2019), el “mercado tecnoeducativo global que modifica el sistema educativo tradicional creando uno nuevo” (p. 53).

La oferta educativa en todos los niveles de formación, desde la educación inicial hasta la posgradual, como lo presenta Alex Rivas en su libro *¿Quién contrala el futuro de la educación?* integra desarrollos e intereses de grandes y tradicionales multinacionales en la que participan con sus productos empresas como Kno (adquirida por Intel), Inkling, Study.com, Apple, McGraw-Hill y Pearson, que en muy corto tiempo han ido transformado el libro en libro digital y finalmente en plataformas personalizadas de contenidos secuenciados y ordenados por algoritmos. También hay que incluir a los sistemas de gestión de aprendizaje (*learning management systems*, LMS) como Blackboard, Moodle, Canvas, Schoology, Edmodo, Google Classroom y Microsoft Classroom, entre otros.

De la misma manera, existen en el mercado empresas dedicadas al diseño y la administración de plataformas para el aprendizaje invertido, el aprendizaje adaptativo, el aprendizaje inmersivo, tableros de control a la actividad de aprendizaje de los estudiantes, plataformas y portales especializados en recursos para la planificación didáctica, la tutoría digital, la gamificación, los juegos serios, la expansión de los cursos en línea, masivos y abiertos (Massive Open Online Courses, MOOC) por medio de plataformas como edX, Udacity, Saylor Academy, OLI, Coursera, Miriada X y Veduca, entre otras, así como soluciones digitales sin docentes y un largo etcétera.

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos es el objetivo 4 de la Agenda 2030 del Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo, motivado por la convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible. Con similar orientación, el Banco Mundial considera que la inversión en educación es la que más tasa de retorno social representa en cuanto a la eliminación de la pobreza y la posibilidad de garantizar la igualdad de oportunidades; es decir, la educación sigue siendo considerada como una oportunidad para favorecer el desarrollo y la movilidad social.

A modo de ejemplo, en el informe del Banco Mundial sobre el desarrollo mundial 2018, *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*, se advierte una crisis del aprendizaje, desde la constatación que escolaridad no es sinónimo de aprendizaje, lo que se considera, en dicho informe, no solo una oportunidad desaprovechada, sino una gran injusticia para los niños y los jóvenes de todo el mundo; si la educación era el factor determinante para eliminar la pobreza extrema y generar oportunidades, en estos casos aumenta las brechas sociales en lugar de cerrarlas.

El currículo como materialización de las máximas aspiraciones formativas de un país y, más concretamente de una institución educativa, se constituye en el faro orientador de la acción formativa; dicho de otro modo, un proceso educativo sin currículo es como un cuerpo sin alma, una estructura endeble, vacía, inerte. El currículo de la educación superior 4.0 que se prepara para los desafíos de la revolución de la industria 5.0, orienta sus intencionalidades formativas y la selección de contenidos, metodologías y estrategias a partir de la comprensión de las tendencias, los retos y desafíos globales del mundo contemporáneo; asume al estudiante como agente de su propio destino y participante en la transformación del destino social común; comprende que la universidad como institución está en la obligación de “superar el esquema de instituciones distribuidoras del conocimiento a instituciones generadoras de saber y potenciadoras de creatividad” (Colás et al., 2014, p.10).

Optar por una modalidad de organización y desarrollo curricular obedece a reflexiones y apuestas institucionales. Las organizaciones educativas tienen al menos tres tipos de motivaciones para optar por una u otra modalidad de organización curricular, a saber:

Motivaciones macroestructurales

La organización curricular está inscrita en procesos ajenos a la educación misma. Entre ellos encontramos la percepción de lo educativo, los planes de desarrollo, la orientación de la política educativa (la relación universidad-Estado, universidad-industria, universidad-innovación), las dinámicas sociales y la teoría curricular, entre otros. Estos procesos constituyen motivaciones extrínsecas para las instituciones educativas, ya que las llevan a repensar su propuesta curricular y los modelos organizativos y de gestión de los currículos.

Motivaciones mesoestructurales

La institución de educación superior contiene un conjunto de motivaciones institucionales para el diseño de sus currículos. Sus apuestas teleológicas y axiológicas, sus propósitos de formación, su historia situada y sus experiencias previas se constituyen en motivaciones para el tipo de organización curricular que adoptan.

Motivaciones microestructurales

Finalmente, el tercer grupo de motivaciones para decidir optar por un tipo de organización curricular es el interés de la institución por construir y consolidar su identidad formativa. La concepción que tiene la universidad sobre el currículo y sus reflexiones acerca de su impacto en la formación del estudiante se ubica en este grupo.

Sean cuales fueren las motivaciones de las instituciones para definir su modelo de organización curricular, las demandas del siglo XXI a la educación superior exigen nuevas miradas, asumir riesgos, innovar con valentía en la búsqueda de disrupciones que contribuyan a la formación de personas y profesionales que cuenten con las capacidades y competencias para desempeñarse y afrontar sus vidas en el marco de la crisis ambiental. Además, vislumbrar nuevos rumbos para la institución universitaria que se encuentra en el filo de la disyuntiva de cómo trascender sus ladrillos para responder a las emergencias de la sociedad.

El concepto de educación 4.0 ha sido ampliamente utilizado para nombrar los cambios que atraviesa la educación superior en un contexto de aceleración tecnológica. Sin embargo, esta idea presenta serias limitaciones. Por un lado, reproduce una visión lineal y determinista del progreso, centrada en la digitalización, la inteligencia artificial y la automatización de procesos formativos. Por otro lado, invisibiliza las condiciones estructurales de desigualdad, así como los saberes y las racionalidades que no se alinean con la lógica tecnomercantil dominante.

La llamada disrupción curricular, en muchos casos, ha sido reducida a la incorporación de dispositivos o plataformas. Pero la verdadera disrupción, aquella que transforma estructuras, sentidos y relaciones de poder, debe ser de carácter epistémico y político. ¿Qué conocimiento se considera válido? ¿Quién tiene derecho a enseñar y a aprender? ¿Cómo se concibe al estudiante, al docente, al territorio?

Una universidad que aspire a ser sostenible no puede limitarse a seguir las tendencias tecnológicas impuestas desde centros de poder global. Debe tener la capacidad de leer su tiempo histórico a partir de los territorios, escuchando a las comunidades, reconociendo la pluralidad de saberes y generando alternativas formativas que respondan a las realidades vividas.

A continuación, se proponen tres claves para las organizaciones curriculares sostenibles, comprometidas con la vida.

Currículos centrados en el estudiante

La institucionalidad educativa formal se ha concedido el poder de seleccionar los contenidos de aprendizaje, es decir, definir lo que merece y considera valioso debe ser aprendido por las generaciones más jóvenes. Los sistemas educativos, en últimas, prescriben currículos que los maestros reproducen con algunos niveles de innovación y autonomía con amparo en la denominada *libertad de cátedra*. Los estudiantes por su parte, receptores del conocimiento, asumen generalmente posiciones pasivas o participaciones tímidas.

El desarrollo de la ciencia y la tecnología, la selección de conocimientos y usos culturales que se reproducen y recrean mediante los planes de estudio de los programas académicos, el interés por la formación integral, la relación con el sector productivo, el creciente interés de la universidad por incubar soluciones para desafíos reales del mundo, la comprensión de la educación en general como responsable de la supervivencia y del desarrollo humano son algunas de las expresiones de las más altas aspiraciones de la educación superior.

Un currículo centrado en el estudiante se caracteriza por ser participativo, inclusivo, abierto, personalizado y ubicuo, tal como se describe a continuación con mayor detalle.

- Favorece la participación creativa de los estudiantes como cocreadores del currículo, a partir de la identificación de sus necesidades, intereses y rutas de aprendizaje.
- Reconoce las diversas condiciones individuales, en aras de favorecer la verdadera inclusión.
- Reconoce la diversidad de estilos de aprendizaje.
- Apunta a enfoques de aprendizaje profundo en la medida en que centra su interés en formar sujetos dueños de aprendizajes transformadores.
- Permite la definición de itinerarios personales de formación.
- Rompe las barreras de las disciplinas para permitir diálogos multidisciplinares y transfronterizos que den respuesta inmediata a las situaciones que afligen o retan la vida de los estudiantes.

- Se ocupa de la formación del ser, en la cual las habilidades para el siglo XXI son importantes movilizadores de aprendizajes para la vida personal y ocupacional.
- Se gestiona desde múltiples metodologías y tecnologías para construir ecosistemas de aprendizaje personalizados y subjetivados.

Currículos híbridos

La universidad conocida que transitamos con mayores niveles de confianza, se debate hoy entre la tradición y las demandas de un mundo en cambio permanente. Las aparentes sólidas paredes de monumentales edificaciones que, en la mayoría de los casos, por lo menos en el contexto latinoamericano, requieren reparaciones estructurales, ya no son el único espacio formativo ni el que necesariamente responde a todas las necesidades de los estudiantes.

Los procesos formativos del siglo XXI requieren currículos que trasciendan los aún existentes currículos asignaturistas, rígidos, hacia la construcción de currículos inteligentes; es decir, currículos capaces de establecer diálogos e interacciones entre las disciplinas, las profesiones, las comunidades, los sectores productivos, los desarrollos tecnológicos, las necesidades de aprendizaje comunes e individuales, las fuentes de información, los dispositivos de construcción de conocimiento y que resignifiquen de manera disruptiva la organización de los entornos de aprendizaje, la relación docente-estudiante, las metodologías, las lógicas de relación con la información, los usos y las aplicaciones de la tecnología mediante la generación de auténticos ecosistemas formativos que permitan la vivencia de experiencias de aprendizaje profundo.

Dicho de otro modo, currículos vivos, interactivos, interconectados, enredados entre las redes humanas y la inteligencia artificial, provistos de contenidos con significado transformador, autorregulado y dispuesto como un nodo abierto y permeable en el cual confluyen los intereses individuales, colectivos, de mercado, los constantes avances de la ciencia y la tecnología, así como las más nobles aspiraciones humanas en la búsqueda de mejores formas de vida y de existencia.

Si la historia sobre el desarrollo curricular se ha instalado desde distintos enfoques, a saber: funcionalista (Taba, 1974), hermenéutico (Stenhouse, 1984), emancipador (McLaren, 1984), técnico (Tyler, 1986), crítico (Kemmis, 1993), humanista (Rogers y Freiberg, 1996); los currículos para la vida invitan al diseño y la gestión de currículos híbridos, que, siguiendo a Verna (2011), pueden caracterizarse por ser “altamente favorables para las interconexiones, la convivencia en la heterogeneidad, superando las dicotomías y

dualismos tales como: teoría-práctica, presencial-virtual, científico-tecnológico-humanístico, etc.” (p. 13), capaces de retomar elementos clave de sus antecesores para configurar categorías emergentes que apuesten por nuevas modalidades de flexibilidad, nuevas organizaciones del aprendizaje y la emergencia de nuevos docentes, nuevos estudiantes y nuevos territorios para habitar. En seguida, se ahondará en cada uno de los aspectos enunciados.

Nuevas modalidades de flexibilidad

La flexibilidad curricular en la educación superior incluye características como integralidad (formación más allá de la disciplina); interdisciplinariedad (relación y diálogo con otras disciplinas); pertinencia (respuesta a los contextos de la sociedad, del conocimiento, del sector productivo y a la demanda ocupacional, entre otras); innovación (capacidad de respuesta para incubar soluciones a los problemas de su contexto y del mundo en general); apertura (remoción de fronteras entre las funciones sustantivas de la universidad: docencia-investigación y proyección social, además de la posibilidad de establecer diálogos y prestar servicios a otros sectores económicos y sociales); movilidad (posibilidades de ingreso y tránsito por ciclos, niveles y programas de formación, así como por otras instituciones de manera parcial o definitiva); rutas de formación (oportunidad para que el estudiante seleccione las formas y los tiempos para transitar su plan de estudios, lo que implica, entre otras, eliminación o minimización de requisitos, prerrequisitos y correquisitos); internacionalización (múltiples títulos con otras instituciones de otros países); sistema de créditos académicos (unidad de medida del trabajo del estudiante y del acompañamiento docente) y competencias (aprendizajes para construir en el marco de un proceso formativo).

Sin embargo, los currículos para la vida deberán recrear otras formas de flexibilidad que, por una parte, estén en capacidad de superar la homogenización del sistema educativo en la búsqueda por la construcción de ecosistemas de aprendizaje personalizados y subjetivados; es decir, encontrar un equilibrio entre el currículo común y la personalización de contenidos y experiencias de aprendizaje; y, por otra, trascender el modelo de gestión desde la transitada presencia física en la institución educativa, a la construcción de modelos de gestión curricular abiertos, orgánicos y ramificados, desde múltiples modalidades y experiencias.

En otras palabras, las nuevas modalidades de flexibilidad curricular podrían construirse, además de las citadas con anterioridad, desde categorías como: autonomía (capacidad del estudiante para elegir sus estrategias, recursos y contenidos; es decir, para gestionar su proceso de aprendizaje); participación (involucramiento del estudiante en la toma de decisiones en relación con su proceso de aprendizaje); transdisciplina (capacidad de abordar problemas desde la diversidad de saberes humanos) y transformación digital

(oportunidad para democratizar y personalizar la experiencia de aprendizaje con la integración didáctica de herramientas digitales).

Nuevas organizaciones de aprendizaje

¿Qué aprender?, ¿cómo aprenderlo?, ¿cuándo aprenderlo? y ¿cómo hacer evidente los aprendizajes? son preguntas clásicas en referencia a la organización curricular; sin embargo, en este momento interesa preguntarse ¿cómo incide la 4RI en los nuevos abordajes de respuestas a dichos interrogantes?

Si bien es cierto la 4RI, como hemos venido analizado, implica una profunda e invasiva revolución tecnológica, también lo es que el ser humano en su condición de productor y operador de tecnologías tiene una enorme responsabilidad sobre la incidencia de ellas en su vida y en la de los otros.

La velocidad de los cambios tecnológicos obliga a la universidad, en particular, a multiplicar sus esfuerzos en la medida en que deben responder a las demandas de los sistemas de aseguramiento de la calidad, satisfacer las expectativas sociales que históricamente se le asignan, estar a la vanguardia del conocimiento, de la ciencia, de la tecnología, de la innovación académica y del sistema productivo, entre otras. Los estudiantes, por su parte, deben formarse para armonizar sus proyectos de vida con las competidas economías del futuro, contar con habilidades y herramientas para adaptarse a los cambios, trabajar con otros, responder de manera creativa a lo incierto y asumir procesos de aprendizajes permanentes a lo largo de la vida, en razón a la inminente caducidad de los aprendizajes.

Al parecer nunca había sido tan evidente la necesidad de la formación integral, es decir, de construir aprendizajes que favorezcan el desarrollo significativo de todas las dimensiones humanas.

Nuevos docentes, nuevos estudiantes

Según la Real Academia Española (RAE), el adjetivo “nuevo” refiere a recién hecho o fabricado. Por definición, entonces un ser humano solo podría estar “nuevo” al nacer; sin embargo, como sujeto perfectible y transformable puede renovarse y rehacerse en sus sentires, pensares y actuares cuantas veces lo requiera durante su ciclo vital. Resulta aclarador al respecto la expresión de Unamuno (1970):

Si doloroso es tener que dejar de ser un día, más doloroso sería acaso seguir siendo siempre uno mismo, y no más que uno mismo, sin poder ser a la vez otro, sin poder ser a la vez todo lo demás, sin poder serlo todo. (p. 864)

El estudiante de la educación 4.0 considerado un nativo digital (Prensky, 2001; 2004) que, en términos de García Aretio (2019), tal vez sea meramente un residente digital o un “huérfano digital” en la medida en que “no nace con criterios y habilidades para la selección y filtro de la búsqueda y el procesamiento de la información, no nace entendiendo el uso ético y seguro de las tecnologías” (p. 3), por lo cual requiere la mediación del maestro.

El maestro de la educación 4.0, por su parte, se ve en la necesidad de construir competencias específicas para dominar e integrar, de manera inteligente y con alto valor pedagógico y didáctico, las tecnologías a los procesos de aprendizaje; “ello significará entonces darle al progreso técnico, a las máquinas y a todo lo que de ello se desprenda, un justo e importante lugar, que nunca podrá ser el de reemplazar el valor social de las personas humanas” (Cedrola, 2018, p. 295) y de manera específica al ejercicio docente; ninguna tecnología, por buena que sea, estará en capacidad de salvar una mala mediación pedagógica.

En consecuencia, un currículo híbrido, más allá de los conceptos anteriormente enunciados, centra su organización en los siguientes aspectos:

- Generación de posibilidades para el fomento de la autonomía responsable del estudiante.
- Acceso a fuentes de alto reconocimiento y confianza para la selección de contenidos de aprendizaje que responda a los propósitos del proceso formativo común y a las preguntas y los dilemas de cada estudiante.
- Definición de estrategias y mecanismos para recrear y producir conocimiento útil a partir de los procesos formativos, investigativos y de proyección social.
- Definición de estrategias y mecanismos para aumentar los vínculos intersectoriales y con la comunidad.
- Creación de áreas de conocimientos a partir de campos conocidos y de ámbitos de desempeño distintos, que al conectarse logren soluciones funcionales con resultados más efectivos que los realizados desde un único ámbito disciplinar (Verna, 2011, p. 13).
- Establecimiento de sinergias entre los conocimientos científicos y disciplinares con los provenientes de la sabiduría ancestral y otras cosmogonías diferentes a las occidentales imperantes.

- Autonomía para atreverse al cultivo de la innovación académica, pedagógica, didáctica, científica y tecnológica.
- Diseño de experiencias de aprendizaje profundo basadas en el desarrollo de las habilidades sociales y creativas, el desarrollo de ideas novedosas y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.
- Promoción de originales metodologías para el trabajo colaborativo y para el aprendizaje personalizado.

Curricúlos justos

La justicia curricular no se agota en la inclusión de poblaciones tradicionalmente excluidas. Supone un cambio en la forma en que se concibe el saber y su distribución. ¿Qué conocimientos son reconocidos como legítimos? ¿Qué voces tienen espacio en el diseño curricular? ¿Cómo se democratiza el acceso no solo a la educación, sino también a la producción de conocimiento?

Un currículo justo es aquel que se construye desde el reconocimiento de la diversidad epistémica, cultural, lingüística y política, que se atreve a cuestionar la colonialidad del saber, que desnaturaliza la supremacía de ciertas disciplinas y que abre espacio a lo situado, lo ancestral, lo popular, lo comunitario, al territorio.

Además, un currículo justo promueve condiciones equitativas de aprendizaje: acceso real a recursos, apoyo diferencial, reconocimiento de trayectorias heterogéneas y acompañamiento humano. No se trata solo de diseñar un currículo inclusivo en el papel, sino de que las prácticas pedagógicas, evaluativas y organizativas garanticen esa inclusión en la experiencia educativa concreta.

La justicia como categoría filosófica refiere al “principio de acción según el cual los seres de una misma categoría esencial deben ser tratados del mismo modo” (Ferrater Mora, 1994, p. 1983), lo cual, en el contexto de la educación, deriva en la afirmación de los seres humanos como sujetos de derechos y en el consecuente reconocimiento de cada cual, en su igualdad y diferencia, lo que implica el derecho a recibir lo que le es debido, según sus necesidades, condiciones y obras, entre otras.

En este orden de ideas, el poder del currículo radica en su ambivalente potencial. Por una parte, su capacidad para garantizar, en el marco de la educación para todos, condiciones que alejen a cada persona de la exclusión social y que, por el contrario, posi-

biliten el pleno disfrute de sus derechos y libertades. Y, por otra parte, en su capacidad para aumentar las brechas entre los sujetos en razón a sus condiciones, capacidades, ubicación geográfica y género, entre muchas otras.

En consecuencia, un currículo justo integraría en su organización los siguientes aspectos:

- Democratización de la formación desde la eliminación de la brecha de acceso a la información.
- Pluralismo de voces y saberes; esto es, integrar las otras historias, narrativas y comprensiones de mundo diferentes a las oficialmente establecidas.
- Rompimiento de las fronteras de las ciencias con el fin de ampliar su capacidad de impacto en la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan la vida humana.
- Ampliación de las cadenas de valor de los proyectos educativos institucionales, de los modelos pedagógicos con la incorporación de acciones con la comunidad, con el sector productivo y la interacción global por medio de redes de aprendizaje, de servicio, de investigación y de innovación.
- Incorporación de estudiantes en la construcción de itinerarios formativos, de innovadoras estrategias y recursos para acercar el conocimiento a sus pares.
- Uso de la analítica de datos para identificar y actuar sobre necesidades e intereses que personalicen la experiencia de aprender.
- Generación de nuevos ecosistemas formativos de carácter local, con impacto global; orientados a procesos de aprendizaje pertinentes para la comunidad de origen del aprendiz y con alto potencial de transferencia o divulgación a otros contextos.
- Apertura a nuevas narrativas pedagógicas, a diversos sentidos educativos y especialmente al diseño y la implementación de experiencias y contenidos que permitan cartografiar qué, cómo, con qué recursos, con cuáles motivaciones y con qué calidad aprenden los estudiantes.

- Autocrítica como posibilidad para mirarse al espejo y verificar la nivelación de los poderes y responsabilidades. La educación es un asunto de todos: Estado, institución educativa, familia, maestros, comunidad y aprendiz, y todos debemos responder ¿en dónde estamos?, ¿a dónde queremos ir?, ¿qué estamos dispuestos a hacer?, ¿qué necesitamos para conseguirlo?

Currículo en perspectiva de territorio

Hablar de territorio en contexto de adopción de los objetivos de desarrollo sostenible vincula, de inmediato, la necesidad de definir prioridades y recursos en los cuales las personas, las ciudades y los espacios rurales están en el centro del debate. Lograr las 169 metas de los ODS depende, sin duda, del trabajo de las comunidades, de los gobiernos locales y de las formas de administrar los recursos naturales, a lo que se suma el gran reto de seguir avanzando en esta mirada de manera sostenible. Por su parte, y en reconocimiento de lo que representa el territorio como recurso para el desarrollo, se apuesta por el planteamiento y la ejecución de los planes de desarrollo con enfoque territorial.

En esta ruta exigente de lograr el alcance de las metas al 2030, la educación superior ha sido definida como la responsable de formar a los profesionales y ciudadanos que liderarán y ejecutarán las acciones necesarias para alcanzar estos objetivos en los ámbitos local, nacional e internacional. Las instituciones de educación superior no solo están priorizando los ODS en sus apuestas de formación, sino que convocan, mediante estrategias de inversión en proyectos de investigación, innovación y emprendimiento, a sumar aportes institucionales, aunque sea a nivel básico, a las metas de desarrollo, con lo que evidencian buenas prácticas de gestión de desarrollo sustentable (Lacruhy Enríquez, 2024). Sin embargo, tales acciones no han significado la disminución de brechas sociales, ya que la disputa por el territorio es una constante en países latinoamericanos, y el medio ambiente está en la declaratoria de no resistir el histórico y constante saqueo.

Ante este panorama es preciso revisar alternativas al enfoque desarrollista que ha adoptado el currículo en las instituciones de educación superior. Una alternativa que, como lo plantean Banguero Camacho y Giraldo Díaz (2014), permita deconstruir los discursos que llevan aparejados el signo de la dominación y la servidumbre del capital.

Una alternativa posible se centra en plantear currículos que superen la mirada hacia el desarrollo y su consecuente formación de profesionales con mirada de transformar el territorio para el aumento del capital y no para su conservación. La apuesta por lograr currículos con enfoque de territorio implica asumir el territorio como una categoría pedagógica, política y cultural que convoca a superar la mirada de simplemente adaptarse al entorno para sobrevivir explotándolo, para indicar que es el territorio el

que debe orientar y resignificar la forma de enseñar, aprender y construir conocimiento, no solo desde el territorio, sino para sus fines comunes.

Así, los currículos, en perspectiva de territorio, convocan la mirada a la educación desde las dinámicas, las relaciones, las memorias, los saberes, los conflictos y las proyecciones del territorio, entendiéndolo no solo como un espacio geográfico, sino como una construcción social, histórica, afectiva y cultural. Esta perspectiva transforma el currículo. Ahora la misión educativa no es el desarrollo y alcance de las metas de los ODS de manera acrítica y sin lineamientos claros ante la evolución de las tecnologías que tienden a distanciar la relación hombre-naturaleza y las diversas formas de percibir el territorio desde la cultura (Rodríguez y Quintanilla, 2019).

En perspectiva del territorio, la misión de la educación es reconstruir identidades colectivas, fortaleciendo la vida comunitaria, con lo que, definitivamente, se generan contextos de posibilidad para resistir a la homogenización educativa que se impone desde las agendas globales.

El currículo en perspectiva de territorio contiene las siguientes características:

En primer lugar, debe generar conocimiento situado como resultado de la experiencia misma del territorio, para lo cual se requiere, entre otros elementos, un currículo como resultado de construcción colectiva y situada, condición que permite superar el paradigma de un currículo universal y cerrado a la pluriculturalidad y, más bien, dinamiza una construcción colectiva que se teje con los actores del territorio (estudiantes, docentes, comunidades, sabedores y diversas organizaciones cooperantes). Así mismo, se necesita de la articulación estructurada de saberes a partir del diálogo entre saberes ancestrales, comunitarios y académicos, a partir de la cual se reconozcan epistemologías diversas.

Por otro lado, suma de manera importante hacer énfasis en la memoria y la historia afectiva y colectiva del territorio, como expresión de valor del proceso de lucha, resistencia, desplazamiento, recuperación, autonomía y autodeterminación territorial; solo por medio de estas consideraciones es posible lograr una apuesta misional de la educación para la defensa y el cuidado del territorio, fin centrado en la formación de sujetos conscientes, críticos y comprometidos con la dignidad y la justicia territorial.

Además, se requiere la definición de contenidos y disciplinas desde el territorio que permitan superar el paradigma del diseño de un plan de estudios determinado en áreas fragmentadas y, más bien, consolidar la definición de aristas articuladoras que reivindiquen la relación hombre-naturaleza como esencia del habitar el territorio en relación con el agua, la alimentación, la biodiversidad, la cultura, la autonomía, la memoria y el conflicto, entre otros.

Finalmente, se debe considerar un modelo de organización, participación y gobernanza pedagógica. Entendiendo que la idea de gobernanza hace parte de la mirada desarrollista y hegemónica del capital para la gestión de proyectos, en perspectiva de territorio, se reconoce que convoca a las comunidades a participar en la definición de contenidos, métodos y propósitos educativos desde el conocimiento de sus propios avances, necesidades y oportunidades que, a su vez, promueva acciones pedagógicas que resulten del devenir de las realidades del territorio y no de la adopción de recetas resultado de intervenciones externas.

Pensar entonces en un currículo en perspectiva de territorio como clave para avanzar hacia una universidad más justa y sostenible, no es solo educación en el territorio, sino educación para y desde el territorio, con la participación de quienes lo habitan y lo significan, con el propósito de construir un entorno de relaciones vivas entre personas, naturaleza, instituciones, memorias y saberes.

Conclusiones

Pensar una universidad sostenible implica transformar profundamente las organizaciones curriculares. Esto no se logra con la simple adopción de tecnologías ni con el cambio superficial de formatos o plataformas. Se requiere un giro ético, epistemológico y político que coloque en el centro la vida, la justicia y el territorio.

Los currículos centrados en el estudiante, híbridos y justos son rutas posibles, ya en marcha en diversas iniciativas latinoamericanas, para construir una universidad que no reproduzca desigualdades, sino que contribuya a superarlas. Una universidad que no forme solo para el mercado, sino para el cuidado colectivo, la cooperación y la transformación social.

En tiempos de crisis civilizatoria, el currículo universitario debe ponerse al servicio de la vida. Esa es la verdadera revolución pendiente: una revolución educativa que reconozca a los sujetos, escuche a las comunidades y se comprometa con la construcción de mundos posibles.

Referencias

Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018. Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Panorama general*. Grupo Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/0ddd65d5-acd9-5267-9de3-1a178482dd1e/content>

- Banguero Camacho, C. V. y Giraldo Díaz, R. (2014). Capitalización de la naturaleza y resistencia en el contexto del imperio. En Libia Esperanza Nieto Gómez (Ed.), *(In) certezas del desarrollo: fisuras, relatos y otros senderos* (pp. 91-102). Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). <https://doi.org/10.22490/9789586515719>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Cedrola, G. (2018). Economía digital e Industria 4.0: reflexiones desde el mundo del trabajo para una sociedad del futuro. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho al Empleo*, (1), 261-297. http://www.cielolaboral.com/wp-content/uploads/2018/03/revista_n1_2018_def.pdf
- Chakravartty, P. y Sarikakis, K. (2006). *Media policy and globalization*. Edinburgh University Press.
- Colás, P., Conde, J., González, T. y Contreras, J. (2014). La calidad de la docencia universitaria: de la evaluación del profesorado a la creación de instituciones inteligentes. En *Calidad de la docencia universitaria y encuestas. Balance del Plan Bolonia* (pp. 29-42). Laborum. <https://idus.us.es/items/d7c92786-fdea-438f-928b-64308768de40>
- Díaz-Barriga-Arceo, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 27(107), 57-84. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000300004&script=sci_arttext
- Díaz-Barriga-Arceo, F. y Barrón-Tirado, M. (2020). Currículo y pandemia. Tiempo de crisis y oportunidad de disrupción. *Revista Electrónica Educare*, 24(extra 0), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7695076>
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Grupo Planeta.
- Frey, C. B. y Osborne, M. A. (2013). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254-280. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0040162516302244>
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22. <https://doaj.org/article/48e79f8ba5fc463d8c1ca13814b772df>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

- Lacruhy Enríquez, C. C. (2024). Agenda 2030 en el contexto de la educación superior y su incidencia en la contribución de la creación de valor compartido. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e638. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1853>
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI Editores.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del hombre*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2011). *Educación de calidad en la era digital - Una oportunidad de cooperación para Unesco en América Latina y el Caribe*. Orealc/Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2018). *Designing inclusive digital solutions and developing digital skills*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265537>
- Pedroza, R. (2018). La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 168-194. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.377>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native: what they do differently because of technology, and how they do it*. https://www.bu.edu/ssw/files/pdf/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-033.pdf
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Siglo XXI Editores.
- Rodríguez, E. y Quintanilla, A. L. (2019). Relación ser humano-naturaleza: desarrollo, adaptabilidad y posicionamiento hacia la búsqueda de bienestar subjetivo. *Avances en Investigación Agropecuaria*, 23(3), 7-22. <https://www.redalyc.org/journal/837/83762317002/html/>
- Rogers, C. y Freiberg, H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Penguin Random House.
- Stenhouse, L. (1984). *La investigación y el desarrollo del curriculum*. Morata.

Taba, H. (1974). *Elaboración del curriculum: teoría y práctica*. Troquel.

Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Troquel.

Unamuno, M. (1970). *Del sentimiento trágico de la vida*. Universidad Autónoma de México (UNAM).

Verna, M. (2011). La hibridación como posibilidad para lograr un alto grado de flexibilidad curricular. *Argonautas*, (1), 99-115. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/download/453/410>