

LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI. BASES ANTROPOLÓGICAS Y EPISTÉMICAS

Gonfiantini, Virginia ¹

RESUMEN

En este hilo de reflexiones analizaremos tres problemáticas -en términos temporales de nuestro contexto y desde las bases antropológicas y epistémicas- sobre la educación para el Siglo XXI. En el marco del VII Congreso Iberoamericano de Educación para la Innovación, CIEG España, nos parece pertinente tensionarlas, para que, lejos de buscar soluciones o plantear conclusiones, abramos el debate en torno a la educación, al sujeto epistémico y al conocimiento científico-pedagógico que atraviesa esta relación recursiva, bucleica y dialógica. La educación ocupa el centro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas". Por consiguiente, consideramos que presentar estas líneas de análisis desde la multidimensionalidad del contexto hoy es necesario para pensar la educación. Pero, desde la perspectiva de un proyecto a largo plazo, analizando los signos de los tiempos desde la singularidad situacional que la determina y justifica.

Palabras claves: educación, complejidad, antropología educativa, epistemología, sujeto, conocimiento

EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY. ANTHROPOLOGICAL AND EPISTEMICAL BASES

ABSTRACT

On this thread of reflections, it will be analyzed three problematic issues -in temporal terms of our context and from anthropological and epistemic bases- on education for the XXI Century. Within the framework of the VII Iberoamerican Congress of Education for Innovation, CIEG Spain, it seems pertinent to us to strain them for looking to solutions or conclusions. On this basis, it is opened a debate on education, the epistemic subject and the scientific-pedagogical knowledge that crosses this recursive, looping, and dialogical relationship. Education is at the heart of the 2030 Agenda for Sustainable Development: "to ensure inclusive, equitable and quality education and promote lifelong learning opportunities for all people". Therefore, it is considered to present these lines of analysis from the multidimensionality of the context today. Also, it is necessary to think about education. But, from perspective of a long-term project, within signs of times from situational singularity that determines and justifies education.

Keywords: education, complexity, educational anthropology, epistemology, human being, knowledge.

¹ Dra. en Pensamiento Complejo. Docente Investigadora y Profesora Titular de tiempo completo en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (México) y en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). E-mail: vgonfiantini@hotmail.com

1. Introducción

*Se escribe siempre para dar vida, para liberar la vida allí
donde esté presa, para trazar líneas de fuga*

Deleuze y Guattari

Vivimos un cambio de época que comenzó con el advenimiento del siglo XXI y la revisión histórica de la racionalidad moderna heredada. El fin del siglo XX presentó nuevas voces desde las fronteras del conocimiento cuestionando la objetividad, el determinismo, la universalidad, la homogeneización, las bases epistémicas de la racionalidad moderna; a ello se sumó la crisis del paradigma positivista y las crisis institucionales producto del contexto turbulento que caracterizó la centuria pasada.

Las teorías críticas, las teorías postestructuralistas, decoloniales, poscríticas, de género y el pensamiento complejo, al mismo tiempo que la teoría del caos, los fractales, la física cuántica y la termodinámica comenzaron a cuestionar la racionalidad moderna al proponer nuevas categorías de análisis para pensar la educación: se reintroduce -como nunca antes- las otredades y epistemologías otras; las antropologías filosóficas, otros saberes y todos los saberes y la concepción de que el mundo no se reduce ni a occidente ni al cristianismo.

Retomando la metáfora de *El espíritu del valle* de Edgar Morin (1988), este nuevo siglo necesita que esa revisión de las categorías de análisis heredadas logre repensarse a la luz del devenir, heráclitamente hablando, para que la educación sea sostenible, inclusiva y para toda la vida como los últimos documentos internacionales (Metas 2030 y Caminos hacia 2050 y más allá) lo proponen. Presentemos bases antropolíticas y epistémicas genuinas para pasar de la potencia de las metas al acto de la educación para todos, expresado aristotélicamente.

*Es el tiempo que has perdido con tu rosa lo que hace a tu
rosa tan importante.*

Saint-Exupéry

De allí que este recorrido que proponemos encierre una concepción de *tiempo* definido y creado socialmente, pero no como la suma de datos y descripciones, de sucesos lineales y acumulativos, sino de un tiempo rizomático, espiralado, transitable, que traza y entrecruza escenarios, ideas, procesos y contextos que se narran, que conllevan vestigios y semillas de relatos que se articulan y facetan para enriquecer los abordajes propios. *Un tiempo kairos cópico en un espacio kairos complexus, del que emerge el homo reflexus, que en su creatividad, disrumpe e interpela.*

Tiempo primero: el origen

*Quien no comienza por el amor jamás sabrá lo
que es la filosofía.*

Sócrates

*Vivir en el presente no es vivir en el instante.
Porque el presente dura: es lo que se llama tiempo.*

André Comte-Sponville

Si nos remontamos a la Grecia Antigua y específicamente al surgimiento de la filosofía, vemos que su etimología es *amor a la sabiduría* y que su definición plantea su objeto de estudio y su propia metodología. Con la filosofía se produce la primera ruptura epistémica, la disrupción viene de la mano del desarrollo de la *polis* ateniense y el debilitamiento de las cosmogonías y cosmovisiones micénicas y babilónicas. Con la filosofía comienza el problema de la verdad, de la razón, del lenguaje y la cultura. Es el comienzo del pensamiento que, desde el asombro, la perplejidad y la pregunta comienza a problematizar el pensamiento, el *logos*, la razón.

Y es justamente ese pensamiento problematizado quien lleva a la filosofía a ramificarse para poder conocer; hablamos de las diferentes bifurcaciones para acercarse a la realidad, comprenderla e interpretarla: lógica, ética, estética, gnoseología, epistemología, axiología, metafísica. Con el devenir del tiempo podemos encontrar subramas a las originarias como por ejemplo la filosofía política y la antropología filosófica.

La epistemología es el estudio del desarrollo del conocimiento científico, desde su surgimiento, circulación, divulgación y legitimación producto de las luchas de poderes entre las comunidades científicas. Durante años la afirmación de ese conocimiento científico estaba en la figura disciplinar del mismo (siglo XVII con Descartes hasta nuestros días) pero con el advenimiento del siglo XX aparecen nuevas formas epistémicas del conocimiento: la interdisciplinariedad con Piaget y la transdisciplinariedad con Nicolescu, pasando por posicionamientos más débiles que van desde la pluridisciplinariedad, yuxtaposición de disciplinas y planteos transversales.

El modelo de ciencia positiva concibió como escenario científico y social de la Modernidad Clásica postulados de objetividad, determinismo, homogeneización, universalización, matematización de la realidad como única epistemología válida de acceso al conocimiento y método científico. El escenario educativo, es decir, la constitución de la pedagogía como disciplina nació así, influenciada y determinada por esta base cuantitativa (observación-hipotetización-teorización-verificación-formulación de leyes universales) del método científico propuesto por Newton para conocer la realidad.

En palabras de Monestes: “La existencia de una base observacional dada, “objetiva”, implica el supuesto de un observador independiente, aislado, no sujeto a la influencia contextual alguna” (p. 10)

Lo que nos interesa analizar es el papel del sujeto pedagógico, ese sujeto que se piensa apartado del contexto social, observador independientemente aislado, no sujeto a ninguna influencia contextual y cultural. La antropología filosófica como subrama de la filosofía se encarga del estudio del hombre, de su existencia y de su finalidad en el mundo y de la relación con los otros hombres.

La educación, como actividad humana, es compleja por definición. Intervienen diferentes dimensiones de análisis, a saber: acciones, ideas, sentimientos, instituciones, valores. Por lo que la pretensión de objetividad hoy se desarma frente el devenir del tiempo, principalmente estamos haciendo referencia del paso del siglo XIX al siglo XX, donde se introduce en el análisis educativo la *cultura* como determinante en la constitución subjetiva, conjuntamente con el *lenguaje* como mediador en la incorporación de la misma.

La pretensión del discurso moderno y del paradigma positivo fue entender la realidad como sistema simple. ¿A qué nos estamos refiriendo? Los positivistas consideraban, desde su formulación funcionalista que la sociedad es un sistema y está compuesto por subsistemas que la determinan, cuya característica es que sean “funcionales” y que estén ordenados espacio-temporal para el desarrollo de las actividades y la evolución del mismo sistema. El orden y progreso constituye la base epistémica de estos sistemas simples.

Pero nosotros estamos formulando, desde la *epistemología genética*, que la sociedad y la educación son *sistemas complejos*, ¿cuándo comenzamos a cambiar nuestras categorías de análisis o es simplemente un cambio de significado?

En palabras de García y Piaget (2006)

en nuestra concepción de los sistemas complejos, lo que está en juego es la relación entre el objeto de estudio y las disciplinas... en dicha relación, la complejidad está asociada con la imposibilidad de considerar aspectos particulares de un fenómeno, proceso o situación a partir de una disciplina específica... (p. 21)

De lo que se trata es de pasar de pensar las cosas y los hechos al análisis de las relaciones y los procesos (de ahí la constitución de sistemas) ubicados en un contexto histórico. La constitución epistémica de lo complejo en un sistema deviene de que los subsistemas que lo constituyen no se pueden explicar con las lógicas lineales de la lógica clásica aristotélica, sino desde lógicas no lineales, alejadas del equilibrio y recursivas-dialógicas (los aportes de la física cuántica desde la termodinámica nos aportan las líneas de análisis y de intervención).

Definidos desde esta nueva relación epistémica sujeto-sistema cambia el paradigma en la actividad cogitante del sujeto que ya no es mero espectador sino es un sujeto de la

praxis de la reflexión y de la acción sobre la realidad para transformarla y en esa transformación, se añaden nuevas dimensiones de análisis que están vinculadas a la actividad política, ética y moral del sujeto. El conocimiento, en este sentido, no es un saber dado de una vez para siempre, incuestionable, absoluto como en el medioevo; ni medible ni objetivable como en la modernidad, sino que *es un proceso en movimiento, proceso dialéctico y dialógico que nos permite comprender y recurrir a la realidad de y desde la praxis transformadora.*

Con el advenimiento de la teoría de sistemas complejos (Piaget) en pleno siglo XX se inauguran nuevas bases epistémicas y metodológicas en la ciencia, se pasa de considerar la figura epistémica disciplinar a pensar en verdaderos planteamientos interdisciplinarios. Esta metamorfosis no se da solo a nivel epistémico sino a nivel del *homo* también. Ya Rolando García (2008) anunciaba que el *homo sapiens* está en amenaza de extinción, por su parte Byung Chul Han sentenciaba la desaparición de la otredad por el infierno de la mismidad (2017), nosotros sostenemos (Gonfiantini, 2021) que hoy necesitamos pensar en la superación del *homo sapiens* y del *homo complexus* por el *homo reflexus*. Volver nuestros ojos a la reflexividad ociosa del ágora ateniense para, en un tiempo sin tiempo, reconstruyamos las prácticas metacognitivas que consumen el tiempo como el pensar, el saber, el conocer.

En el siguiente esquema² mostramos el devenir del homo desde su actividad cogitante determinada, parafraseando a Chul Han, por el *aroma del tiempo*...



² Las infografías, son de elaboración propia.

Tiempo segundo: escenario educativo

La educación es la clave para dar a cada niño una vida mejor y constituye el cimiento de todas las sociedades sólidas. Pero todavía hay muchos niños que se están quedando rezagados. Para cumplir nuestras metas de desarrollo, necesitamos que todos los niños vayan a la escuela y adquieran conocimientos.

Anthony Lake, Director Ejecutivo de UNICEF

Continuando con el desarrollo socio-histórico presentado en el anterior apartado, consideramos oportuno enunciar las diez metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y las propuestas que, desde la UNESCO se presentan para el 2050 en el Informe Caminos hacia 2050 y más allá:

1. Educación primaria y secundaria universal
2. Desarrollo en la primera infancia y educación preescolar universal
3. Acceso igualitario a la educación técnica-profesional y superior
4. Competencias adecuadas para un trabajo decente
5. Igualdad entre los sexos e inclusión
6. Alfabetización universal de jóvenes y adultos
7. Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial
8. Entornos de aprendizaje eficaces
9. Becas
10. Docentes y educadores

Como vemos, las dimensiones problemáticas se refieren a los sujetos, a todo lo que tiene que ver con los fines de la educación y su necesaria formulación cosmovisiva, planteando las siguientes incumbencias transversalizadas por la equidad, igualdad, gratuidad y calidad:

1. Acceso a la educación de todos los ciudadanos (niños, jóvenes y adultos)
2. Acceso a todo el sistema educativo (nivel preprimario hasta superior)
3. Relación educación-trabajo-tecnología
4. Formación docente

Con las mismas preocupaciones el Informe *Caminos hacia 2050 y más allá (2021)*³, abre el futuro en términos de esperanzas y preocupaciones, de calidad de vida y cambio

³ Este informe recupera la consulta pública UNESCO IESALC sobre los futuros de la educación superior, referida ésta a todo tipo de programas de estudio y cursos a nivel postsecundario. La educación superior puede tener lugar en universidades, colegios, academias, conservatorios e institutos especializados. (2021, p. 5). “La educación superior dará forma al futuro de la humanidad y del planeta. Independientemente de dónde viva o trabaje o de su experiencia en el ámbito de la educación superior, tiene derecho a expresar su opinión sobre los futuros de la educación superior”, con esta premisa, el informe de la Unesco se basó metodológicamente, en una encuesta a través de enlaces, correos, medios sociales internacionales y nacionales, redes, disponible en varios idiomas, con formato sencillo y número limitado de preguntas.

social, de calidad educativa y educación para todos, con la transversalidad del desarrollo tecnológico, la construcción del conocimiento y de los procesos metacognitivos para el desarrollo de la vida y generaciones venideras. Si bien los documentos son claros respecto al objeto, fin y metas a seguir, nos parece interesante reflexionar sobre dos puntos nodales, la *sostenibilidad* y la *ética*, como dimensiones necesarias para el análisis de la educación en épocas de cambios. Conscientes del poder de transformación, la educación ha tratado de formar hombres para poder vivir en su tiempo. El problema hoy de la educación es ¿cómo entramar, con finalidad pedagógica, los distintos saberes para construir una distinta relación educación-conocimiento-sujetos-sociedad?

Ya en otro escrito (Gonfiantini, 2019) nos preguntábamos ¿cómo se logra esa competencia capaz de unir equidad, responsabilidad, ética para que entre todos se logren procesos sostenibles? (p. 33) Lo sostenible a diferencia de lo sustentable (aunque en inglés significan lo mismo) es que se entiende como proceso, nos permite avanzar analizando sus etapas, dimensiones, situaciones y aristas... Lo sostenible nos permite asumir la dinámica sujeto-institución-sociedad para reconocer y comprender los elementos en juego en esa dinámica (ps 32-33). Como trinomio recursivo las diferentes dimensiones de la sostenibilidad hoy necesitan analizarse y pensarse fundamentalmente como proceso ético-moral.

No es nuestra intención en este escrito hacer una genealogía ni tratado sobre la ética; ya los diferentes filósofos y corrientes filosóficas se han encargado de ello. Lo que nos interesa es interpelar-nos y pensar la ética desde por lo menos estos cuestionamientos:

- Replantear la ética en el marco de la calidad educativa
- ¿Cuál es el sentido de la ética en el marco de las políticas educativas?
- Responsabilidad histórica del sistema educativo en la crisis ética que vivimos como sociedad
- Revisar los ideales pedagógicos centrados en la ética
- Necesidad de re-dimensionar el sentido de los procesos educativos desde la formación ética en valores para la participación democrática y ciudadana
- Pensar en la necesidad de una educación que forme personas con ética
- ¿Qué papel le corresponde a la educación en el desarrollo de una cultura cívica, ética y democrática?

Argumentábamos años atrás (Gonfiantini, 2019) que el estudio de la ética, desde la filosofía de Cullen y desde la epistemología compleja, refiere no a una persona en singular sino al *entramado de saberes que hoy necesitamos enseñar y aprender en nuestras escuelas, atravesados por la dimensión ético-política*. Nos esforzamos por plantear un diálogo entre Cullen, Morin y Bauman en lo que respecta al trinomio ética-política-sociedad. Sosteníamos y seguimos haciéndolo, que la condición ético-política

en educación está entretejida en la construcción y relación entre conocimientos y otredades.

Ya Marx, en una de las *Tesis sobre Feuerbach*, había formulado que la educación debía cambiar a la sociedad y que, para ello, el educador debía ser objeto de cambio, de *praxis*, a través de la reestructuración socioeconómica y política de un país. La historia de la educación tensionó la polémica información-datos-conocimiento-conocimientos en su tránsito desde debates más ortodoxos y dogmáticos (conocimiento como Verdad absoluta /pedagogía tradicional) pasando por la era de la información (gestión del conocimiento y atomización del saber, propio de los postulados tecnocráticos) hasta llegar a la actualidad, desde la crítica y las fronteras del conocimiento a construir verdaderos diálogos epistémicos y verdaderas acciones comunicativas, incluyendo genuinamente a las otredades todas.

Nuestra propuesta entonces es, desde la epistemología *el devenir de la concepción disciplinar del conocer, hacia construcciones más interdisciplinarias y transdisciplinarias cuando comenzamos a pensar la sociedad y la escuela como sistemas complejos.*

Tiempo tercero: bases antropológicas y epistémicas. Aportes al debate educativo hoy

La perplejidad de la pedagogía, su conflicto de conciencia están condicionados temporal e históricamente; son un fenómeno típico de una época de transición: una época de disolución y nueva formación.

Gustav Wyneken

Llegados a este punto nos parece importante explicitar el por qué hoy nos preguntamos sobre las bases antropológicas y epistémicas que entrelazan el debate educativo en pleno siglo XXI. Debate que pone en el centro a la educación para el futuro y la construcción de ese futuro desde la *esperanza*, como axiología desde la *praxis*.

Los aportes de las antropologías filosóficas para poder debatir el hecho educativo hoy se basan en tratar de definir qué es el hombre. Parafraseando a Kant: ¿qué puedo conocer?, ¿qué debo hacer?, ¿qué me está permitido esperar?, ¿qué es el hombre?

Si hacemos un rastreo histórico y volvemos nuestros ojos a la propuesta original de las antropologías filosóficas era pensar la esencia del hombre. Hoy las esencias están cuestionadas o consideramos que no hay esencias (en la concepción filosófica de los antiguos) sino construcciones devinientes, multidimensionalidades y multiculturalidades. En tiempos de cambios y crisis como los que estamos viviendo, se hace

imprescindible revisar la educación desde su base epistémica fundamental que es la transmisión de la cultura contextualmente (teorías críticas) o ecologizadamente (teorías complejas). En cualquier caso, lo que está en juego es el verbo transmitir y su objeto, la cultura, sin desconsiderar la *actividad cogitante del sujeto que transmite dialógicamente* y la *intervención de la otredad como dimensión constitutiva de la acción verbal*. En rápida síntesis, se trata de **analizar el tiempo socio-histórico en relación al hecho educativo, a la construcción del conocimiento educativo**.

Volvamos la mirada a la Escuela de Ginebra que es muy clara al respecto. No hay una definición de conocimiento, tenemos conocimiento de él en función de cómo se relaciona el sujeto con el objeto en un momento determinado. En palabras de García –en relación a los estudios de Piaget en su epistemología genética–:

conocer es organizar los datos de la realidad, darles un sentido, lo cual significa construir una lógica, no la lógica de los textos, sino una lógica de la acción, porque organizar es estructurar, es decir, hacer inferencias, establecer relaciones. Estructura es lógica. Volvemos al estructuralismo, pero que no tiene nada que ver con los estructuralismos clásicos. Es un estructuralismo que llamamos “genético” en el sentido de concebirlo como la génesis del conocimiento a través de organizaciones estructurantes (p. 119)

y agregamos que esas organizaciones estructurantes son los sistemas complejos. En ellos la lógica que estructura-reestructura las relaciones entre los subsistemas es la creación de las estructuras. El conocimiento para Piaget -al igual que la educación para las teorías críticas, poscríticas, complejas y decoloniales- es institucional social, lo que significa que no tiene otra definición que la otorgada por el contexto social en el cual se genera.

Es importante hacer notar un punto nodal; hablamos en Piaget de la dimensión social del conocer y de la ciencia, pero no olvidemos la base biológica en la recursión adaptación-asimilación-acomodación en la estructura de su pensamiento. Las adaptaciones biológicas entre el individuo y el medio para conocer. Al igual que en Morin, Piaget habla de individuo (producto de su formación en Biología) pero la actividad, producto de la experiencia en el conocer desde la epistemología genética, como en Morin desde la epistemología compleja, es un sujeto. **La actividad cogitante en ambos es del sujeto no del individuo**. Nos parece importante recordar el tetragrama moriniano orden-desorden-interacciones-organización como relación de complementariedad y complejidad recursiva para la construcción del conocer singular y como condición de ruptura paradigmática de superación de la separación epistémica hacia la cooperación dialógica.

En este sentido y recursando más la idea, debemos considerar que la actividad cogitante del sujeto es la *praxis*, es el conocimiento puesto en acción. Si tomamos en consideración la presentación sobre *modelos de praxis* que formula Leocata (1997) encontramos la siguiente taxología:

- a. Praxis utilitaria
- b. Praxis moral
- c. Praxis totalitaria
- d. Praxis vitalista
- e. Praxis pragmática

Nosotros agregaríamos el concepto de *praxis* desde los aportes de la educación de Freire y desde la epistemología compleja de Morin. La *praxis* como proceso metacognitivo de crítica, de poner en crisis los dogmatismos heredados y construir y actuar desde la alteridad democrática, dialógica y humanista.

Ambos pensadores desde el marxismo, desde el humanismo, desde la antropología filosófica, desde la educación y desde la epistemología, es decir, desde una discursividad entramada multidimensionalmente proponen una *praxis* desde:

- *La discursividad*: es en y desde el lenguaje que comenzó el proceso de hominización. La palabra nos individualiza y nos humaniza y es justamente por el acto del habla que nos constituimos como sujetos racionales, vinculantes y dialógicos. La palabra devenida en diálogo habilita la horizontalidad y la otredad en la relación con el lenguaje y la cultura. El otro como mirada, el otro como voz nos inscribe en una práctica cognoscitiva, social y política. En palabras de Cassirer hablando sobre la filosofía "...solo por la vía del pensamiento dialogal o dialéctico podemos acercarnos al conocimiento de la naturaleza humana..." (1979)
- *La libertad* como dimensión ética en la construcción de las subjetividades y en la construcción del escrutinio crítico y toma de posicionamiento frente a la diversidad y multiculturalidad, hoy necesarias para, desde la democracia epistémica y la tolerancia cognitiva, aportar a la agenda educativa.
- *La epistemología* es la base racional que, desde el diálogo de saberes y las luchas de poder, necesarias en términos de legitimidad, producción y circulación de los saberes, se constituye en objeto de conocimiento y espacios de reivindicaciones de los saberes "fronterizos". Los aportes de las epistemologías del Sur (De Souza), del pensamiento del Sur (Morin) de las epistemologías otras (poscríticas, posmodernas, posestructuralistas) son decisivas para incorporarse a los debates educativos.
- *La ontología*, ser sujetos de pensamiento y acción, tolerantes y dialógicos, democráticos y planetarios, ciudadanos de nuestro tiempo, siempre conscientes del cambio y devenir, volviendo a los valores modernos fundantes de nuestra condición de humanidad: solidarios, tolerantes, respetuosos, dialogantes, sencillamente *homos*.

LA PRAXIS COMO PROCESO METACOGNITIVO DE CRÍTICA, DE PONER EN CRISIS LOS DOGMATISMOS HEREDADOS Y CONSTRUIR Y ACTUAR DESDE LA ALTERIDAD DEMOCRÁTICA, DIALÓGICA Y HUMANISTA.



En camino, en búsquedas

La invitación hoy es enseñar a pensar desde el *areios* (Gonfiantini, 2021) y las fronteras del conocimiento. Como dice Bauman, se trata de otorgar poder, de la necesidad de que la educación apunte y aporte sus saberes y quehaceres a la construcción de una nueva ciudadanía, situándola fuera de la trampa economicista (p. 15). Esta nueva ciudadanía planetaria, morineamente hablando, sitúa las bases antropológicas y epistémicas para "saber leer los signos de los tiempos".

Y leer los signos de los tiempos, no lo olvidemos, es leer *los acontecimientos significativos que marcan nuestra historia*, que responden o no a las necesidades y aspiraciones del ser humano y por ello hemos de comprender. Porque impactan e interpelan puesto que -al no ser hechos aislados, sino generalizados- como proceso histórico nos hablan desde su densidad y esperan ser descifrados, interpretados; porque hemos de discernir si ayudan o paralizan; porque para avanzar, debemos lograr que la educación potencie su capacidad transformadora. Precisamente, en las Metas 2030, Helen Clark, afirma que hoy, en nuestro mundo conocimiento y educación empoderan: "La educación es una parte indispensable de la ecuación del desarrollo, y tiene un valor intrínseco -que va mucho más allá de la dimensión económica- para brindar a las personas la capacidad de decidir su propio destino. Por eso, la oportunidad de recibir educación es clave para el desarrollo humano." (2016, p. 13). Para avanzar

en este camino, hemos de leer los signos actuales: **las esperanzas y preocupaciones del Informe 2050 y más allá**, que marcan cuatro caminos principales -calidad de vida, cambio social, cuidado del medio ambiente y desarrollo de la tecnología- y, por ende, cuatro escenarios para configurar propuestas educativas que prioricen el bienestar humano, la paz, la libertad, la justicia, la integridad.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa
- Cassirer, E. (1979). *Antropología filosófica*. Editorial FCE.
- Chul Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Editorial Herder.
- Chul Han, B. (2021). *No cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Editorial Taurus.
- Chul Han, B. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Editorial Taurus.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Editorial La Crujía.
- Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar. Temas de Filosofía de la educación*. Editorial Paidós.
- Díaz, E. (2017). *Problemas filosóficos*. Editorial Biblos.
- García, R. (2007). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Editorial Gedisa.
- Gonfiantini, V. (2019). *Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. Editorial Laborde.
- Gonfiantini, V. (2021). *Del Cronos al Kairós. Resignificación del concepto de tiempo en la educación hoy*. Editorial Laborde.
- Leocata, F. (1997). *El conocimiento y la educación hoy. Líneas para un plan de formación docente*. Editorial EDBA.
- Monestes, M. C. (1987). Cuadernos de Formación Docente 3. Fundamentos epistemológicos y proceso educativo. Ed Universidad Nacional de Rosario.
- Unesco. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Unesco. (2021). Caminos hacia 2050 y más allá. <https://www.iesalc.unesco.org/uploads/2021/11>