

Cartografía social comparada de las narrativas socioeducativas emergentes de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE en contexto de pandemia

NICOLÁS PONCE-DÍAZ* | MARÍA JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE**
JOSÉ BELTRÁN-LLAVADOR***

Este artículo busca explicar, en perspectiva comparada y sincrónica, los marcos de acción y reflexión bajo los cuales tres organismos internacionales abordaron las políticas educativas emanadas de la Agenda 2030 mediante el análisis de sus informes durante el 2020. Desde un enfoque metodológico, se utiliza el análisis de contenido y la cartografía social para analizar el campo discursivo de los tres organismos seleccionados, con el fin de revelar tendencias y posibles escenarios para la educación poscrisis. En consecuencia, mientras la OCDE y el Banco Mundial plantean el futuro de la educación bajo la lógica de tiempo lineal, es decir, en dirección hacia el progreso y crecimiento económico, donde la tecnología se erige como la herramienta articuladora y productora de hegemonía, la UNESCO lo hace desde la no linealidad (multitemporalidad) al configurar escenarios plurales para pensar, desde lo educativo, nuevas formas de humanidad.

This article seeks to explain, in a comparative and synchronous perspective, the frameworks of action and reflection under which three international organizations addressed the educational policies emanating from the 2030 Agenda through the analysis of their reports during 2020. From a methodological approach, content analysis and social mapping are used to analyze the discursive field of the three selected organisms, in order to reveal trends and possible scenarios for post-crisis education. Consequently, while the OECD and the World Bank are considering the future of education under the linear logic of time, that is, in the direction of economic progress and growth, where technology stands as the articulating and producing tool of hegemony, UNESCO does so from the point of view of non-linearity (multi-temporality) by setting plural scenarios to think, from the educational point of view, new forms of humanity.

Palabras clave

Educación
COVID-19
Organismos internacionales
Cartografía social
Educación comparada

Keywords

Education
COVID-19
International organizations
Social mapping
Comparative education

Recepción: 4 octubre de 2022 | Aceptación: 2 de junio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61115>

- * Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Antofagasta (Chile). Magíster en Psicología Educacional. Líneas de investigación: formación inicial docente; educación e inclusión; prácticas y políticas educativas. Publicación reciente: (2021, en coautoría con N. Rivero-Diegues), "Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 20, núm. 43, art. 43. CE: nicolas.ponce@uantof.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0670-9590>
- ** Profesora titular de universidad de la Universidad de Valencia (España). Líneas de investigación: educación comparada; educación internacional; cooperación al desarrollo; educación y metodologías de innovación docente. Publicación reciente: (2023, en coautoría con G.R. Panu), "Comparando la igualdad de género en Colombia: índice de participación equitativa de género", *Revista Colombiana de Educación*, vol. 88, pp. 370-395. DOI: <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>. CE: m.jesus.martinez@uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6777-3399>
- *** Profesor titular de universidad de la Universidad de Valencia (España). Líneas de investigación: sociología de la educación; educación a lo largo de la vida; innovación educativa; teoría sociológica. Publicación reciente: (2023), "A Praxis of Hope: Lessons from the 'untested feasibility' for twenty-first century education", *Globalisation, Societies and Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2209520>. CE: jose.beltran@uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1065-3032>

INTRODUCCIÓN

A fines del año 2019 una nueva pandemia, esta vez bajo el denominado COVID-19, azotó a la humanidad y de un modo imprevisible cambió nuestras formas de vida (Agamben, 2020; Han, 2020).

Una de las áreas afectadas —la más decisiva por su conexión con otras áreas del desarrollo— ha sido la educativa. El cierre de las instituciones educativas como primera medida sanitaria recomendada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para hacer frente a la pandemia obligó a trasladar el proceso educativo del espacio público al espacio virtual de los hogares de millones de niños y niñas (Cabrera, 2020; Tarabini, 2020). Dicha medida, a escala global, ha puesto en evidencia la brecha que separa al estudiantado en función de sus capitales culturales y económicos, pues quienes gozan de padres y madres con altos niveles educativos y una adecuada situación económica han transitado de mejor manera en el espacio educativo virtual (Feito, 2020).

Ante el complejo panorama que enfrenta la educación, organismos internacionales (OI) como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM) han movilizado una serie de recursos cognitivo-culturales para producir, difundir y transferir conocimiento científico que permita hacer frente a la crisis provocada por la COVID-19. Cabe destacar que estos OI no sólo se constituyen como actores relevantes y de influencia en la formulación de políticas educativas, sino también como proveedores de conocimiento global y agentes de modernización reflexiva mediante la creación de esferas públicas globales (Beech, 2009; Moutsios, 2009). En este sentido, dichas organizaciones —por su aceptabilidad sociopolítica, reputación y estatus— son leídas como actores con agencia que proporcionan modelos científicos y estandarizados para el adecuado

desarrollo del comportamiento humano a escala mundial (Zapp, 2020).

El presente artículo tiene como objetivo explicar, desde un enfoque de educación comparada crítica, los marcos de acción y reflexión bajo los cuales la UNESCO, la OCDE y el BM fueron abordando las políticas educativas bajo el marco de la Agenda 2030 a través de sus distintos informes emanados durante el año 2020. Desde dicho enfoque, tal y como lo señala Nóvoa (2000: 106), se busca “pasar del análisis de los hechos al análisis del sentido de los hechos”.

En esta línea, la investigación está encaminada, en perspectiva sincrónica, a detectar tanto isomorfismos (Zapp y Ramírez, 2019) como puntos de disensión presentes en las lógicas discursivas que emergieron en el contexto de la crisis sanitaria y al amparo de las diversas iniciativas de cooperación y colaboración, como son la Coalición Mundial para la Educación COVID-19 y la comisión internacional “Los futuros de la educación”. Para ello, se utilizará la cartografía social como técnica heurística, en cuanto herramienta de análisis (Liebman y Paulston, 1994; Martínez-Usarralde, 2021) que permitirá analizar el campo discursivo (Gorostiaga, 2017) de los tres OI, cuyas divergencias ideológicas son evidentes, y así revelar tendencias y posibles escenarios para la educación poscrisis.

En relación al punto anterior, resulta necesario señalar que, si bien las plataformas de colaboración o “alianzas”, aceleradas e intensificadas por la crisis, han buscado dar respuesta a una serie de problemáticas derivadas de la pandemia, también son esbozadas como estrategias organizativas para influir en la política educativa post-COVID-19 mediante la construcción de significados compartidos que permitan transformar los intereses de los organismos que las integran (Edwards y Moschetti, 2021). Esta situación podría despertar ciertas tensiones y revelar posibles contradicciones, producto de la convergencia de OI ideológicamente diferentes y con distintas regiones epistémicas de desarrollo (Beltrán-Llavador, 2010).

Bajo estas consideraciones, el presente documento se articula en cuatro apartados: en el primero se desarrolla el contexto de la crisis y se resaltan algunos elementos que permiten poner en evidencia la fractura ocasionada por la COVID-19 en el ámbito educativo; en el segundo, se despliega la estructura metodológica que orienta el objetivo de la investigación, junto a las técnicas y herramientas de análisis utilizados; lo anterior permite, en un tercer apartado, dar a conocer los principales resultados, mediante la exploración descriptivo-discursiva de la narrativa de los tres OI. Y, por último, se resaltan las principales discusiones que se desprenden de la investigación, así como sus conclusiones.

COVID-19 Y EDUCACIÓN: LA COMPLEJIDAD DE LA PANDEMIA

La crisis pandémica provocada por la COVID-19 ha revelado una serie de grietas generadas por un modelo de desarrollo en el que la exacerbación de las individualidades y la rentabilidad económica, entre otros, han impedido centrar la atención en la globalización de las solidaridades y el bien común (Ibáñez, 2020). El contexto se ha tornado complejo: ha obligado a los distintos gobiernos a tomar decisiones que moldearán el mundo, no sólo en el ámbito sanitario, sino también en las esferas económica, política, ambiental, cultural y educativa (Banco Mundial, 2022; Hariri, 2020; CEPAL/UNESCO, 2020; OCDE, 2022a, 2022b; UNESCO-IESALC, 2022; UNESCO, 2020a).

Según cifras de la UNESCO (2020b), más de 90 por ciento de la población escolar se vio afectada por el cierre de las instituciones educativas como estrategia para mitigar la propagación del virus. Esta situación no sólo ha provocado una pérdida de los aprendizajes y una mayor inequidad, sino también un aumento en los índices de abandono o deserción estudiantil (Banco Mundial, 2020a). Por otra parte, el despliegue masivo de las tecnologías

de la información y comunicación (TIC), como herramientas de mitigación del contagio, ha puesto en evidencia la desigual distribución del acceso de la población a esta red y las enormes brechas existentes en el desarrollo de las competencias digitales en docentes, estudiantes, padres y madres, lo que dificulta y limita el éxito del aprendizaje a distancia en contextos de crisis o desastres (Portillo *et al.*, 2020).

En este escenario de incertidumbre y de aumento de las desigualdades educativas, distintas organizaciones nacionales e internacionales han materializado diversas iniciativas para las transformaciones que requiere, hoy, la educación. Una de ellas ha sido el desarrollo de publicaciones e informes que buscan, por un lado, analizar los efectos e impactos a corto, mediano y largo plazo provocados por la COVID-19 y sus consecuencias en las distintas áreas del desarrollo (cultural, ambiental, social y económico) y, por otro, fomentar la reflexión respecto de los aprendizajes adquiridos en periodos de pandemia, lo que permitirá, desde la prevención, hacer frente a futuras emergencias. En este sentido, los informes de las distintas organizaciones emanados durante el año 2020 buscan poner de relieve la importancia que tiene la educación en el despliegue de la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como disponer de un marco de acción y reflexión que permita mitigar los efectos de la crisis en el ODS-4 a fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todas las personas.

Otra de las iniciativas ha sido la configuración de alianzas y espacios de colaboración y participación, como son el proyecto “Los futuros de la educación” y la “Coalición Mundial para la Educación COVID-19” que, sin duda alguna, marcarán el trayecto de las políticas y prácticas educativas ante el cumplimiento de la Agenda 2030 y los ODS y reforzarán, de esta manera, el régimen global de gobernanza educativa (Tikly, 2017). Este tipo de alianzas público-privadas, como es el caso de la

Coalición,¹ muestra una ambivalencia que no pasa desapercibida. Por un lado, no es sino reflejo de nuevas formas de cooperación y colaboración que permitirán, al sistema educativo en su conjunto, enfrentar el proceso de recuperación poscrisis y, de esta manera, forzar la reflexión respecto del papel que debe de tener la tecnología digital en el futuro de la educación (D'Orville, 2020). Pero, por otro, ofrece nuevas formas de producción de capital que vienen expandiéndose con ímpetu desde la crisis capitalista del 2008, que Lazarrato (2015) califica de neoliberal. En este sentido, la paralización del proceso de enseñanza-aprendizaje producto de las medidas de confinamiento expansivas y obligatorias podría abrir una ventana para que las grandes corporaciones del capitalismo digital como Google, Facebook y Microsoft, en alianza con fundaciones filantrópicas y bajo el amparo de la UNESCO, participen activamente en la organización de la política educativa global por medio del desarrollo de plataformas de educación digitalizada (Díez-Gutiérrez, 2022; Saura, 2020).

Como se observa, los desafíos que plantea la crisis en materia educativa son ingentes y requieren del esfuerzo no sólo de los distintos gobiernos, sino también de la colaboración de organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y OI que permitan, por un lado, avanzar en el cumplimiento del ODS-4 y, por otro, volver a conectar con la visión humanista de la educación y el bien común como principios fundamentales para la construcción de sociedades más justas, solidarias, inclusivas y sostenibles (De Alba, 2020; Cho y Mosselson, 2017; Gual, 2019; Torres, 2014).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación, en coherencia con el posicionamiento epistemológico de la educación comparada crítica descrito al inicio del texto, es de tipo

cuantitativo. Desde el prisma que ofrece la perspectiva comparada (Egido y Martínez-Usarralde, 2019) se intenta analizar e interpretar los marcos de acción y reflexión bajo los cuales los tres organismos internacionales seleccionados abordaron las políticas educativas emanadas de la Agenda 2030 de enero a diciembre del 2020. En cuanto a los criterios que permitieron seleccionar a los tres OI como objetos de análisis, podemos nombrar los siguientes: por su alcance mundial, por ser actores relevantes en la toma de decisiones en materia de política educativa, por tener objetivos específicos con efectos performativos en el ámbito educativo y por desarrollar narrativas propias, que en ocasiones reflejan visiones hegemónicas en tensión o en disputa.

A fin de lograr el cumplimiento del objetivo de la investigación, la estructura metodológica se organizó en tres partes: en la primera, se seleccionaron los informes producidos por los tres organismos internacionales durante el año 2020, desde enero a diciembre. Para ello se utilizaron distintas bases de datos alojadas en las páginas oficiales: UNESCO Library, OCDE Library y World Bank Publications. Como criterio de búsqueda se utilizaron los términos “COVID-19” y “Educación”, en inglés y español, lo que permitió seleccionar un total de 21 informes, de los cuales ocho corresponden a la UNESCO, siete a la OCDE y seis al BM. En este punto, cabe destacar que, más allá de los informes técnicos, boletines y notas temáticas que cada uno de los organismos publicó de manera permanente en sus plataformas oficiales, los informes seleccionados a criterio de los investigadores ofrecen, por su amplitud temática, marcos de interpretación de la realidad educativa que permitieron mantener el equilibrio del análisis entre “el rigor de la objetividad y la fecundidad de la subjetividad” (Bardin, 2002: 7), y así orientar el debate en torno al cumplimiento de la Agenda 2030 y los ODS post COVID-19.

¹ Para mayor información, ver: <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition> (consulta: 10 de enero de 2021).

En la segunda parte se llevó a cabo la interpretación y el análisis de los documentos, centrados en los argumentos y las distintas cosmovisiones que los caracterizan, lo que permitió establecer semejanzas, divergencias y relaciones en el abordaje de la crisis pandémica en materia educativa.

Finalmente, en una tercera parte se utilizó la cartografía social como técnica heurística empleada en las ciencias sociales y, por ende, en la educación. Su objetivo es trazar mapas sociales como herramientas de análisis que buscan “contribuir a la liberación del campo discursivo a través de la tarea de imaginar opciones” (Martínez-Usarralde, 2021: 63); a partir de estas herramientas se pretende comprender y graficar las distintas narrativas teóricas y metodológicas mediante las cuales la UNESCO, la OCDE y el BM abordaron la política educativa durante el año 2020, de cara al cumplimiento de la agenda 2030. Los mapas sociales utilizados en la cartografía social (Gorostiaga, 2017; Liebman y Paulston, 1994) permiten dilucidar la manera en que las identidades y la conexiones entre espacialidad y subjetividad de las distintas comunidades de intelectuales configuran el espacio educativo (Kirby, 1996). Sin embargo, es importante destacar que los mapas, en cuanto herramienta de análisis, deben estar abiertos de manera continua al cambio, es decir, al *remapping* (King, 1999), a la posibilidad de ampliar los límites de cada modelo en la búsqueda de nuevas identidades y rasgos.

Con todo, la cartografía social, en su alejamiento del post-positivismo y su cercanía metodológica al postmodernismo (Paulston, 2009), permite reinscribir y entender, de mejor manera, la comprensión irónica de la realidad (Paulston, 2000). Esto propicia la emergencia de momentos incómodos y caóticos, tanto para la persona lectora como para la investigadora (Silova y Auld, 2019), producto de su capacidad para enfrentar y desestabilizar supuestos asumidos, producidos por enfoques estrictamente prescriptivos (Andreotti *et al.*,

2016). El discurso se somete a solapamientos, fracturas, contradicciones y tensiones (Pashby, Da Costa *et al.*, 2020), como se tendrá oportunidad de comprobar a continuación.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación, en línea con la organización de la estructura metodológica, se disponen en dos tiempos o momentos: en el primero, y en atención a lo dispuesto por Bardin (2002), se lleva a cabo un análisis de contenido de los informes de la UNESCO, la OCDE y el BM (periodo 2020) con el propósito de establecer semejanzas y divergencias en el abordaje de la política educativa en contexto de pandemia; y en un segundo momento se elabora un mapa que permite obtener una visión conjunta del posicionamiento político, ideológico y epistemológico de los tres OI durante la pandemia. Lo anterior con la finalidad de cartografiar posibles escenarios futuros de transformación educativa.

Análisis de contenido de la OCDE

Para la OCDE, la crisis provocada por la pandemia se ha transformado en una oportunidad para bosquejar los pilares que darán estructura a la reforma de la política educativa pospandemia. En este sentido, la flexibilidad y adaptabilidad de los sistemas educativos ante la crisis difuminó la idea de estructura inamovible, lo que ha permitido delinear el proceso de transformación educativa (OCDE, 2020d).

Dicho proceso, erigido bajo los principios de calidad, equidad y bienestar busca, por un lado, dotar de mayor capacidad de resiliencia al sistema educativo y, de esta manera, garantizar el derecho a la educación; y, por otro, fomentar el desarrollo del capital humano necesario para las economías exitosas del siglo XXI (OCDE; 2020c; 2020d; 2020e). Mantener la lógica de que a mayor inversión en capital humano (educación y formación), mayor es el desarrollo económico podría nublar el debate, no sólo respecto del derecho a

la educación, sino también de los principios de calidad, equidad y bienestar característicos del discurso de la OCDE. Ciertamente, como sostiene Nussbaum (2010), una educación que promueve el desarrollo humano en tanto crecimiento económico no hace más que limitar los espacios para una reflexión sensible sobre las desigualdades sociales y distributivas.

Ahora bien, tal como se mencionó con anterioridad, tres son los principios bajo los cuales se bosqueja el proceso de transformación educativa: el primero de ellos es la calidad, que está orientada a la disminución de los obstáculos presentes en el proceso de aprendizaje del estudiantado, lo que permitiría cumplir con el nivel de competencias adecuado una vez que éstos finalicen los estudios; el segundo es el de equidad, que garantiza las mismas oportunidades de aprendizaje en aras de alcanzar el mismo nivel de competencias al final de su graduación; y el tercero es el de bienestar, que busca el resguardo de la comunidad educativa por medio del desarrollo de competencias socioemocionales que den soporte a la salud física y mental de sus integrantes (OCDE, 2020b; 2020d; 2020e; 2020f).

De la lectura atenta de los informes de la OCDE durante el 2020 se desprende la existencia de tres grandes áreas que orientan el proceso de transformación educativa, a saber:

- La primera está enfocada al fomento de la resiliencia y la capacidad de respuesta de los sistemas educativos para hacer frente a futuras crisis. Para ello, es necesario no sólo el desarrollo de mentalidades resilientes y nuevas formas de impartir la enseñanza en las que el aprendizaje virtual (la flexibilidad de las prácticas pedagógicas y la necesidad de desarrollar vínculos con las partes interesadas) cobra relevancia, sino también la oportunidad para que los sistemas educativos se conviertan en ecosistemas políticos que faciliten una mayor coherencia entre las

prioridades políticas, el contexto sistémico y los actores clave (OCDE, 2020c; 2020d). En este sentido, la OCDE busca no sólo desarrollar estudiantes que sean capaces de gestionar la incertidumbre por medio del bienestar emocional, la autoeficacia y el pensamiento crítico, sino también desplegar entornos de aprendizaje pertinente mediante la configuración de redes de colaboración con las partes interesadas que permita dar respuesta a los desafíos locales. Todo lo anterior, mediante el impulso de sistemas educativos flexibles, dinámicos, menos burocráticos, menos jerárquicos y estandarizados, capaces de funcionar en sincronía con las necesidades y demandas de cada estudiante.

- La segunda área que orienta el proceso de transformación educativa guarda relación con el desarrollo profesional docente, centrado en el despliegue de habilidades y competencias de innovación, digitalización de los aprendizajes, prácticas de evaluación, colaboración en red y enfoques de aprendizaje personalizados y flexibles. Para la OCDE, la integración de las tecnologías digitales en la experiencia pedagógica podría fortalecer la capacidad de recuperación y resiliencia de los docentes debido a que el desarrollo de competencias digitales generaría una mayor propensión a la toma de iniciativas y a la búsqueda de nuevas herramientas que les permitan adaptar el proceso de aprendizaje ante eventuales cambios en el sistema (OCDE, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; 2020f; 2020g).
- Una tercera área está orientada al diseño de estrategias que permitan disminuir, en los grupos más vulnerables, las brechas de aprendizaje generadas por la pandemia, en una suerte de combinación entre los componentes políticos

y las palancas para el desarrollo (OCDE, 2020a; 2020d; 2020f; 2020g). En este sentido, la vuelta al *statu quo* no es una opción; la doble tarea que implica la crisis exige no sólo recuperar el aprendizaje perdido y disminuir las desigualdades incrementadas por la pandemia, sino también impulsar una nueva normalidad educativa que permita a todos y todas prosperar, independientemente de sus circunstancias (OCDE, 2020d).

Ahora bien, así como se esbozan tres áreas que orientan el proceso de transformación educativa, tres también son las dimensiones que las atraviesan y que configuran el entramado que daría origen al diseño e implementación de la política educativa post-COVID-19. La primera de ellas tiene que ver con el *smart design* de la política, cuya visión de cambio debe abordarse con claridad y bajo acuerdo con las múltiples partes interesadas. En este punto, la elección de las herramientas y palancas políticas no sólo permitiría cumplir con los objetivos inmersos en el diseño de la visión educativa, sino también acceder a los recursos necesarios para materializar el cambio en la educación (OCDE, 2020e). Las denominadas *smart strategies* desplegadas en el diseño, implementación y evaluación de la política juegan, así, un rol fundamental en el proceso de transformación:

However, to transform schooling at scale, we need not just a vision of what is possible, but also Smart strategies that help make change... The reason why it is so hard to move school systems is that there is a much larger invisible part beneath the surface. This invisible part is about the interests, beliefs, motivations, and fears of the people who are involved in education, parents and teachers included... That is why educational leaders are rarely successful with reform unless they build a shared understanding and collective ownership for change, and unless they build capacity and create

the right policy climate, with accountability measures designed to encourage innovation, rather than compliance (OCDE, 2020d: 3).

Lo anterior es lo que Han (2020) denominaría *smart power*, o poder inteligente, ante el cual los espacios de dominación, entendidos como marcos que configuran las reformas, se manifiestan de forma sutil, flexible e inteligente. Es decir, a diferencia de la forma más inmediata y directa de dominación, que es la negación de la libertad (Foucault, 2012), el poder inteligente brilla por su positividad, en el sentido de que nos exige participar, compartir y comunicar nuestras opiniones para poder superar, así, posibles resistencias al cambio.

La segunda dimensión guarda relación con el compromiso inclusivo de las partes interesadas. En este punto, la OCDE no sólo aboga por robustecer los espacios que permitan mayor comunicación y participación con los *stakeholders*, sino también una mayor transparencia de las responsabilidades como fomento a la confianza entre los diferentes actores que participan en el diseño e implementación de la política (OCDE, 2020e). Esto último resulta de suma importancia ante la irrupción, sin precedentes, de las grandes empresas tecnológicas y fundaciones filantrópicas en el proceso de virtualización de los aprendizajes que ha empujado la emergencia de la COVID-19, lo que podría dar pie a la configuración de nuevas formas de gobernanza de capital que, de una u otra forma, dirijan el camino de la transformación educativa pospandemia (Saura, 2020; Williamson y Hogan, 2020).

Y, por último, la tercera dimensión tiene que ver con la configuración de un entorno propicio donde los aspectos endógenos del sistema educativo (estructura normativa, capacidades de los recursos humanos, entre otros) y los exógenos (demografía, contexto socioeconómico, tendencias internacionales, etc.) podrían convertirse en facilitadores u obstaculizadores, en su caso, del proceso de transformación educativa.

Bajo esta última lectura, la OCDE pone de relieve la importancia de la financiación de la educación en la configuración de escenarios propicios para el despliegue de procesos de transformación educativa. Según el informe “Education at a Glance” (OCDE, 2020a), se espera que la actividad económica mundial, producto de la crisis provocada por la COVID-19, disminuya en 6 por ciento, lo que podría afectar la disponibilidad de financiamiento público para la educación y pondría en riesgo los principios de calidad, equidad y bienestar bajo los cuales se orientaría la reforma educativa. Ante un contexto de austeridad financiera, y al no existir garantías de que los mercados proporcionen acceso equitativo a oportunidades educativas, la OCDE (2020a) considera necesario que los distintos países redoblen sus esfuerzos e inviertan, aún más, en educación, con el objetivo de garantizar que ésta no quede fuera del alcance de los grupos que más la necesitan.

Con todo, la OCDE, a través de los distintos informes emanados durante el 2020, va trazando el camino hacia un cambio educativo que, bajo los principios de calidad, bienestar y seguridad, transforme los sistemas educativos al dotarlos de una mayor resiliencia y capacidad de respuesta ante futuras crisis. Lo anterior vendría a consolidar los aspectos que, de alguna manera, dan soporte a la arquitectura ideológica de la organización y que fueron fuertemente embestidos por la crisis de la COVID-19, como son la economía del conocimiento, el capital humano, la empleabilidad y la productividad económica (OCDE, 2020d; 2020g).

Análisis de contenido del Banco Mundial

Al igual que para la OCDE, para el Banco Mundial (BM) la crisis de la COVID-19 se convierte en una oportunidad para transformar, a través de la planificación, el desarrollo de políticas y la innovación de los sistemas educativos. En este sentido, este OI busca, desde el diseño de políticas rápidas, la transformación del sistema educativo en uno más equitativo y resiliente (Banco Mundial, 2020b).

Ahora bien, esta mirada de progreso acelerado para la transformación del sistema educativo bajo los principios de justicia e inclusión, en el sentido de permitir a todos y todas tener éxito y participar del desarrollo de sus países, estaría orientado al desarrollo del capital humano, la competitividad y el progreso económico local y global. Con ello, se mantiene no sólo el ritmo de las estructuras económicas vigentes (Banco Mundial, 2020a; 2020b; 2020c), sino que aumenta la posibilidad de acelerar los ritmos políticos que permitirán, ante la urgencia que obliga la pandemia, digitalizar de modo disruptivo los sistemas educativos (Saura, 2020; 2021).

Pues bien, en la búsqueda de sistemas educativos más equitativos, eficientes y resilientes, en el sentido de “mejorar los modelos tradicionales de impartición de la educación y abordar las desigualdades de acceso y la calidad de las condiciones de aprendizaje fuera de la escuela” (Banco Mundial, 2020c: 20), el BM propone el desarrollo de políticas educativas en tres etapas, lo que permitirá, por un lado, compensar el tiempo de aprendizaje perdido tras la crisis de la COVID-19 y, de esta manera, evitar pérdidas permanentes en el capital humano; y, por otro, desarrollar sistemas educativos flexibles, capaces de aprovechar las distintas innovaciones tecnológicas originadas y fortalecidas durante la pandemia (Banco Mundial, 2020e). Esto abre una ventana de oportunidades a los grandes proveedores privados de la tecnología digital (Microsoft, Google o Apple, por nombrar algunos) para fomentar la necesidad de nuevos modelos de educación híbrida, tanto en la definición como en la aplicación de la política pública educativa, y de esta manera engrosar las arcas del mercado de las *EdTech* (Díez-Gutiérrez, 2021; Saura, 2020).

En lo concerniente a las etapas para el desarrollo de la política educativa propuestas por el BM, la primera de ellas es de afrontamiento y está enfocada en proteger la salud y la seguridad de la comunidad educativa y así evitar la pérdida de aprendizajes. Esto mediante el

desarrollo de programas de nutrición y transferencias monetarias a los colectivos más vulnerables (políticas de focalización), así como también del despliegue de apoyo tecnológico y formativo con énfasis en el aprendizaje a distancia. La segunda está orientada a gestionar la continuidad del proceso educativo centrada en la disminución de la deserción escolar producto del cierre de las escuelas como medidas de mitigación del virus, así como en la recuperación del aprendizaje. En esta etapa se comienza a dibujar la reforma del sistema educativo mediante el fortalecimiento de la enseñanza tecnológica, la focalización en los contenidos y la evaluación del aprendizaje, así como en la mejora de la profesión docente. Y, por último, la tercera etapa de diseño de la política educativa está planteada en la reconfiguración de los sistemas educativos en unos más sólidos y equitativos mediante la aceleración del aprendizaje, es decir, más allá de los muros de la escuela, por medio de la innovación y el uso de la tecnología digital (Banco Mundial, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e).

Por otro lado, y en cuanto al profesorado, el BM considera necesario avanzar en la reconfiguración de la profesión docente con el objetivo de garantizar entornos de aprendizaje seguros y estimulantes pospandemia (Banco Mundial, 2020a; 2020c; 2020d). Para ello resulta necesario no sólo trabajar en el diseño de políticas de remuneración que otorguen mayor atractivo a la carrera docente en un mercado altamente competitivo, sino también en la configuración de un sistema de selección basado en el mérito para el sistema de evaluación docente, lo que garantizaría mejoras en el aprendizaje del estudiantado (Banco Mundial, 2020c).

Ahora bien, en el terreno del aprendizaje, el BM considera necesario rediseñar el currículo mediante la simplificación y focalización de los planes de estudio, esto es, orientar la enseñanza según el nivel de aprendizaje de las y los estudiantes con el fin de buscar conectar de manera directa con el desarrollo de

competencias que satisfagan las necesidades del mercado laboral, fuertemente golpeado por la crisis de la COVID-19 (Banco Mundial, 2020c). En este punto, para el BM la tecnología digital se erige en pieza fundamental en tanto se encuentre alineada de manera estrecha con los objetivos de aprendizaje y enseñanza (Banco Mundial, 2020b). Lo anterior no sólo requerirá una mayor inversión de recursos físicos (infraestructura digital) y humanos que permitan dar garantías de acceso y participación de experiencias de aprendizaje de calidad, sino también nuevas formas de colaboración entre el sector público y el privado que permitan el despliegue de las *EdTech* (Banco Mundial, 2020c). Más allá del debate sobre *qué* educación queremos y *cuál* es la finalidad de ésta, el discurso del BM está puesto en el *cómo* reenfocar los sistemas educativos para satisfacer las demandas del mercado futuro mediante el despliegue de una nueva forma de gestión educativa donde los gigantes tecnológicos o *BigTech* van tomando el control (Díez-Gutiérrez, 2021; Saura, 2020; 2021).

En suma, para el BM, invertir en una reforma educativa que permita reconfigurar el sistema y dotarlo de mayor resiliencia, eficiencia y equidad requiere de la protección y mejora del financiamiento a la educación. Para este organismo, los recursos deben ser otorgados no sólo con base en la consideración de las necesidades del sistema, sino también en relación con su eficiencia, lo que evitará destinar recursos a programas que han demostrado ser ineficientes para la mejora del sistema educativo y, de esta manera, proteger el gasto total de educación para el impulso del capital humano (Banco Mundial, 2020a; 2020b; 2020d; 2020e; 2020f). En tal sentido, la financiación otorgada por el BM bajo términos y condiciones específicas vendría a definir las líneas de la política educativa que los países han de seguir (Moutsios, 2009), en donde la tecnología digital se erige en pieza fundamental.

Con todo, como se desprende del discurso emanado de los distintos informes del BM

durante el 2020, la reforma educativa estaría orientada a mantener el ritmo de las estructuras económicas dominantes mediante una mayor inversión en el desarrollo de capital humano como motor central del crecimiento sostenible y la reducción de la pobreza (Banco Mundial, 2020e; 2020f). El BM mantiene la lógica del incremento a escala mediante la aceleración, el crecimiento y la innovación como exigencias estructurales de reproducción, lo que supone un obstáculo para avanzar en procesos de transformación educativa que rompan con la lógica neoliberal basada en el rendimiento y la producción compulsiva, y que permitan transitar hacia nuevas formas de relación social con el mundo (Rosa, 2019).

Análisis de contenido de la UNESCO

Por último, prestamos atención a la UNESCO por su posición de liderazgo reflexivo-normativo en la arena de la política educativa a nivel global (Egido y Martínez-Usarralde, 2019). Su estatus le ha permitido no sólo orientar el debate respecto de la continuidad, recuperación y reestructuración de la educación una vez contenida la crisis de la COVID-19, sino también promover alianzas y espacios de cooperación intelectual para hacer frente a la pandemia.

En esta tesitura, para la UNESCO la crisis de la COVID-19 no sólo ha revelado y exacerbado las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión de la que son parte los grupos más vulnerables, sino que también se ha transformado en una oportunidad para tejer relaciones sociales basadas en acciones pro-sociales de solidaridad y cooperación para la búsqueda del bien común (CEPAL-UNESCO, 2020; UNESCO, 2020h, 2020i). En este sentido, la UNESCO vuelve a afirmar, con más fuerza, la necesidad de replantear no únicamente las formas de conocimientos y aprendizajes en un mundo en permanente cambio, sino también “el propósito de la educación y su papel en el sostenimiento de la vida y la dignidad humanas” (CEPAL-UNESCO, 2020: 18). Lo anterior, con la aspiración de avanzar en la

transformación de sistemas educativos equitativos, inclusivos y resilientes, encaminados a reimaginar el mundo bajo nuevas formas de convivencia y relación.

Ahora bien, a diferencia de la OCDE y el BM, que trazan el proceso de transformación de los sistemas educativos mediante una estructura clara de diseño e implementación de la política educativa, la UNESCO añade la dimensión ético-normativa, misma que se despliega en tres grandes compromisos: el fortalecimiento de la educación pública, el refuerzo de los bienes comunes mundiales y la construcción de una solidaridad mundial. Y en torno a tres principios básicos: el derecho a la educación como garante de la equidad e inclusión del proceso educativo; la enseñanza, el aprendizaje y la importancia del rol docente en un mundo pospandemia; y el resguardo de la financiación en el trayecto de re-pensar la educación (CEPAL/UNESCO, 2020; UNESCO, 2020f; 2020h; 2020i). Dicha propuesta normativa proporciona los hilos para trenzar el tapiz de la transformación educativa.

Para la UNESCO, uno de los principios básicos que los Estados están llamados a asegurar es el derecho a la educación en un marco de igualdad y no discriminación. En este sentido, este organismo emplaza a los distintos gobiernos a que generen espacios de diálogo y participación que permitan revisar y discutir no sólo la dimensión conceptual del derecho a la educación, sino también los aspectos normativos que garanticen mayores espacios de participación y acceso a la información y el conocimiento. Para la UNESCO, la posibilidad que tienen los gobiernos, en conjunto con sus comunidades educativas y las partes interesadas, de retomar el derecho a la educación y el conocimiento, permitirá a los sistemas educativos avanzar en equidad, calidad e inclusión, así como reafirmar el compromiso de la Agenda 2030 de no dejar a nadie atrás (UNESCO, 2020d; 2020e; 2020f; 2020i). Lo anterior busca confirmar sus principios neurálgicos y promover, mediante el diseño e implementación de la

política educativa, oportunidades de aprendizaje ajustadas a las necesidades y aspiraciones del estudiantado, en especial de los que históricamente han estado excluidos y desplazados del derecho a la educación (CEPAL/UNESCO, 2020; UNESCO, 2020f).

En este sentido, la oportunidad que impone la crisis de la COVID-19 de revisar y ampliar el derecho a la educación y el conocimiento abre también la puerta para repensar el currículo y el impacto de éste en la transformación de la vida de las personas y las comunidades. Para la UNESCO, la irrupción de la enseñanza a distancia y la integración sinérgica entre lo virtual y lo presencial configuran el escenario propicio para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una mayor flexibilización pedagógica y curricular (UNESCO, 2020e; 2020g; 2020j). Lo anterior requiere no únicamente de mayor autonomía profesional que permita a los y las docentes desarrollar un trabajo en sintonía con los distintos contextos que envuelven la vida de su estudiantado, sino también, de una reflexión profunda al interior de las comunidades educativas respecto de las actitudes y capacidades a desplegar sin perder de vista la visión humanística de la educación, dado que:

Existe un peligro considerable de que la restricción del aprendizaje a los fundamentos curriculares que conlleva el cierre de las escuelas limite la amplia dimensión humanística de la educación, que reviste gran importancia para la consolidación de la paz, la democracia y el entendimiento intercultural. El riesgo es que estas dimensiones resulten eclipsadas por el énfasis en las aptitudes técnicas, la modularidad curricular y la evaluación numérica de los progresos y objetivos, que son elementos básicos de la cultura educativa digital (UNESCO, 2020i: 18).

Para ello, la UNESCO aboga por una educación pública con la suficiente autonomía para dirigir y controlar el proceso educativo

dentro del espacio pedagógico, lo que no sólo permitirá resguardar los espacios sociales que ofrecen las escuelas, donde la interacción y el bienestar humano se erigen en una prioridad, sino también contener los riesgos de la cultura digital en la libre expresión, la autodeterminación informativa y la privacidad de los datos (UNESCO, 2020h; 2020i). En este sentido, para este organismo, son las comunidades educativas, mediadas por procesos de evaluación, participación y reflexión, las encargadas de repensar el currículo con énfasis en el aprendizaje inclusivo, participativo y centrado en la figura del estudiante (UNESCO, 2020e; 2020g).

Ahora bien, ante la oportunidad que plantea la crisis de movilizar un proceso de transformación educativa desde el fortalecimiento de la educación pública, el refuerzo de los bienes comunes y la construcción de una solidaridad mundial, se torna relevante la valorización de la profesión docente, mediante marcos educativos globales de confianza y cooperación. Por eso, la UNESCO destaca no sólo el rol docente como facilitador del conocimiento y guía pedagógica, sino también la capacidad de innovación y la importancia del trabajo en red como los elementos que permiten la configuración de sistemas educativos más resilientes (CEPAL-UNESCO, 2020; UNESCO, 2020d; 2020g).

Por último, la UNESCO hace un llamamiento a los gobiernos y organizaciones internacionales a coordinar esfuerzos que permitan garantizar y proteger la financiación nacional e internacional de la educación, por medio de la aplicación de los principios de justicia redistributiva, donde los recursos se dirijan a aquellos grupos que hayan resultado más afectados con la crisis de COVID-19 (UNESCO, 2020h). En consecuencia, y al igual que la OCDE y el BM, la UNESCO aboga por el aumento de la inversión en educación como capital humano para avanzar en una recuperación económica eficiente, eficaz y sostenible. Todo ello no sólo implica una asignación inteligente de recursos en educación, sino también una reducción

de brechas educativas por medio de la redistribución del gasto público a los grupos más vulnerables, que permita disminuir la desigualdad y promover el crecimiento económico (UNESCO, 2020c). Es de esperar que el énfasis puesto en la inversión de capital humano no comprometa los principios de equidad e inclusión que este organismo presenta en su visión humanista de la educación; porque, tal como expone Nussbaum, una educación con una mirada irrestricta al crecimiento económico atenta contra el desarrollo de democracias dedicadas a “promover las oportunidades de la vida, la libertad y la búsqueda de felicidad para todos y cada uno de sus habitantes” (Nussbaum, 2010: 48).

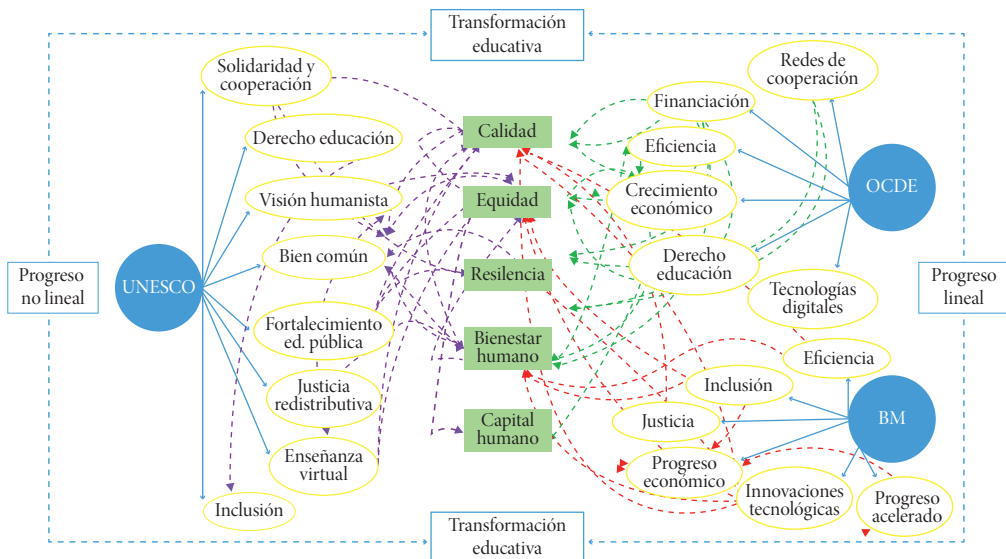
Con todo, el proceso de transformación educativa esbozado por la UNESCO a través de sus informes reafirma lo expuesto por este organismo en el informe publicado en el 2015: “Replantear la educación ¿hacia el bien común mundial?”, que busca avanzar hacia una educación que propicie mayor equidad, justicia y solidaridad mundial, mediante el desarrollo de competencias básicas que brotan de una visión humanista de la educación como bien común (UNESCO, 2015). En tal sentido,

los compromisos y principios erigidos en los informes de este organismo durante la embestida de la pandemia buscan no únicamente contener el impacto educativo, sino también orientar el camino hacia un proceso de transformación educativa construido desde nuevas formas de cooperación internacional y solidaridad mundial (CEPAL/UNESCO, 2020; UNESCO, 2020f; 2020h; 2020i).

Cartografía social de los tres organismos internacionales

En esta última parte, y con el fin de “contribuir a la liberación del campo discursivo a través de la tarea de imaginar opciones” (Egido y Martínez-Usarralde, 2019: 63) se utilizó la cartografía social, un nuevo método para identificar las cambiantes percepciones de valores, ideologías y relaciones espaciales (Paulston, 2000), en este caso, respecto del discurso de los tres organismos internacionales abordados, mediante los informes redactados durante el 2020. En este sentido, la Fig. 1 sintetiza las visiones que dichos organismos mantienen respecto del proceso de transformación educativa empujado por la pandemia de COVID-19.

Figura 1. Convergencias y divergencias del proceso de transformación educativa



Fuente: elaboración propia.

La Fig. 1 se construyó tomando en consideración una serie de ejes de referencia (*tertium comparationis*) que dan como resultado una matriz de transformación educativa. Para ello se utilizaron, como puntos cardinales (este y oeste) los conceptos de “linealidad” y “no linealidad” presentes en la propuesta teórica de De Sousa (2009; 2021) para hacer referencia a la lógica de los OI al momento de pensar las políticas educativas, como se verá a continuación. El eje central está configurado por los conceptos comunes que articulan el discurso de los tres organismos, los cuales entran en tensión cuando se conectan con los conceptos-medio y los conceptos-fin que representan los centros políticos, ideológicos y epistemológicos de cada uno de ellos. De ahí la disposición de los OI en el lado este y oeste del mapa.

Pues bien, tal y como se observa en la Fig. 1, el proceso de transformación educativa empujado por la pandemia de COVID-19 estructura la lógica discursiva de los tres OI y la dispone sobre un mapa educativo que puede ser interpretado a través de lo que De Sousa (2009; 2021) denomina las lógicas de producción de “no existencia” (sociología de las ausencias) en transición a las lógicas que doten de presencia lo ausente (sociología de las emergencias), es decir, de la progresión “lineal” a la “no lineal”. En este punto, cabe destacar que, más que reflejar la transición de un tiempo histórico, lo que se pretende a través de la Fig. 1 es situar en el mapa de la política educativa dos campos de acción y reflexión que, si bien mantienen un isomorfismo en parámetros de calidad, equidad, resiliencia, bienestar humano y capital humano (conceptos centrales), entran en tensión cuando éstos se estructuran mediante ideas-fuerza ancladas en los centros ideológico e idiosincrático de los OI.

Por una parte, la OCDE y el BM se ubican en el este del mapa educativo, donde el vector temporal avanzaría en sentido lineal, es decir, hacia el “progreso y crecimiento económico”, y donde los principios de equidad, bienestar, resiliencia, calidad y capital humano

seguirían siendo los medios que remolcan las ideas de progreso, modernización, desarrollo y globalización. Desde esta lógica lineal, en el sentido de declarar atrasado todo lo que es asimétrico con relación a lo que se considera avanzado (De Sousa, 2009), se podrían constreñir nuevas formas de producción de conocimientos emergidos en contextos de pandemia, al considerarlos un obstáculos para el despliegue de una realidad educativa anclada en lo científico, lo avanzado, lo global, lo virtual, lo superior y lo productivo (De Sousa, 2021). Por medio de esta normativa temporal, se mantendría un escenario educativo pospandémico donde el cambio recae en *lo accesorio* (derecho a la educación, tecnologías digitales, justicia, inclusión, financiación, etc.) para garantizar la continuidad de *lo fundamental* (progreso y crecimiento económico). En otras palabras, y siguiendo esta lógica lineal de progreso, la equidad, resiliencia y bienestar humano, entre otros, se erigirían como conceptos-medio y no como conceptos-fin (Egido y Martínez-Usarralde, 2019), de manera que la prosperidad y el progreso derivarían, en gran medida, de la inversión en capital humano que permita generar una ciudadanía con los conocimientos y competencias adecuadas para impulsar la economía de un mercado global competitivo (Moutsios, 2009; Sietzer *et al.*, 2021).

Por otra parte, la UNESCO estructura un discurso que nos permitiría ubicarlo en el lado oeste del mapa, donde el progreso “no lineal” avanza en modos de reconocimiento (Honneth, 1997) de los diferentes tiempos y temporalidades que han ido configurando el escenario educativo pospandémico. A partir de esta lógica multitemporal se abriría un escenario para pensar, desde lo educativo, nuevas formas de civilización donde los bienes comunales, la visión humanista, el derecho a la educación y la inclusión, entre otros, supondrían palancas que empujarían un cambio de paradigma civilizatorio orientado al sostenimiento de la vida y la dignidad

humana. Para la UNESCO, los principios de equidad, bienestar humano y resiliencia (conceptos-fin) buscarían abrir el debate sobre un nuevo horizonte utópico a alcanzar, donde “el destino común es ahora, más que nunca, la afirmación de un futuro común” (De Sousa, 2021: 320). El discurso de la UNESCO ofrece la posibilidad de seguir discutiendo el tipo de educación que queremos, y pensar, desde el aquí y el ahora, en nuevas posibilidades humanas de vida colectiva e individual que rompan los modelos tradicionales de vida social y que configuren modos más justos de vivir y convivir.

Ahora bien, una de las ideas-fuerza que podría tensionar el proceso de transformación educativa al interior de las coaliciones bajo las cuales convergen los tres organismos guarda relación con la digitalización del aprendizaje. Tal como sostiene Zapp (2018), una de las formas mediante las cuales los OI han mantenido su legitimidad, en el sentido de aceptabilidad, reputación y creación de estatus mundial, es mediante la producción permanente de conocimiento científico (lógica cultural-cognitiva), lo que les ha permitido, utilizando la autoridad que tiene la ciencia en los discursos políticos (Zapp, 2020), promover sus propias agendas e influir en las políticas educativas de los distintos países. Hoy, dicha legitimidad es compartida con los grandes agentes de la tecnología educativa y los filantropistas educativos, quienes buscan influir en el despliegue de la agenda educativa mediante ideas y soluciones de mercado, calculadas y gratuitas, que permitan hacer frente a problemas públicos irresolubles, como es la continuidad del proceso educativo a través de la digitalización de los aprendizajes (Williamson y Hogan, 2020).

El espacio que hoy comparten las grandes empresas tecnológicas junto a la UNESCO, la OCDE y el BM no sólo les abre una ventana de oportunidades para ampliar el alcance y la presencia de sus productos tecnológicos en el ámbito curricular y pedagógico, sino también

asumir un liderazgo performativo en la reinención de los sistemas educativos bajo su propia visión y agenda organizativa, donde la privatización se viste de innovación (Díez-Gutiérrez, 2021). Lo anterior no sólo difumina la relación entre lo público y lo privado, sino que, a la vez, transforma la concepción del derecho a la educación y lo subsume a un espacio de negocio bajo la nueva gobernanza híbrida público-privada dispuesto por la *BigTech*. Lo anterior vendría a fortalecer la visión lineal de progreso de la OCDE y el BM mediante el enfoque neoliberal de la educación como factor de desarrollo económico, focalizado en la aceleración del aprendizaje y el desarrollo de competencias digitales (Díez-Gutiérrez, 2021; Williamson y Hogan, 2020).

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, la crisis de COVID-19 ha devastado una serie de áreas relevantes para el desarrollo de las sociedades y ha alterado las políticas educativas en materia de inclusión, igualdad, equidad y calidad en el marco de la Agenda 2030 (OCDE, 2022b).

Ante este panorama, se reconoce la influencia supranacional que han tenido los organismos internacionales, en conjunto con las grandes corporaciones tecnológicas multinacionales y las distintas organizaciones filantrópicas, en el diseño de marcos reguladores y normativos para la formulación de la política educativa nacional e internacional y la anunciada transformación de los sistemas educativos pospandemia, donde el despliegue de las tecnologías digitales ha ocupado un rol fundamental. Esta situación subraya la importancia de prestar atención a los mecanismos institucionales de desplazamiento de la autoridad, desde el Estado al sector privado: lo que en primera instancia podría tener sentido desde el punto de vista de la eficiencia, podría suponer un peligro para el control democrático de la educación pública y agudizar, aún más, las desigualdades educativas (Verger, 2016).

En suma, el actual contexto obliga a reestructurar los marcos analíticos que ayuden a comprender el impacto de las transferencias de las políticas educativas a los diferentes contextos, y pasar de una lógica binaria de interpretación (global/local) a marcos de reflexión (que se traducen en narrativas socioeducativas) que busquen explicar la realidad de las agendas educativas desde la no linealidad o multitemporalidad. Se trata de aprehender los cambios educativos impulsados por políticas aceleradas, adaptativas y cambiantes, que toman vida en espacios múltiples y concatenados (Saura, 2021). En este sentido, si bien cada OI aborda la crisis desde su estructura ideológica, sus narrativas se entrecruzan: existen, como sostiene la propia educación comparada, préstamos, alianzas, usos comunes y una notable capacidad de fagocitar conceptos y ponerlos al servicio de la producción de hegemonía (Martínez-Usarralde, 2021). Precisamente esta producción es la que acaba dando lugar a marcos de acción que reflejan tendencias y escenarios de complejidad creciente.

Por consiguiente, es necesario tener presente que, en el actual contexto de transformación educativa —impulsado por ritmos y tiempos en constantes reestructuración y readaptación— las políticas educativas emanadas desde los OI podrían viajar de un lado a otro no en paquetes completos (Peck y Theodore, 2015), sino más bien a través discursos muy selectivos e ideas innovadoras que les

permitan, no sólo una buena recepción, sino también, posibilidades de implementación rápida (Saura, 2021). Por todo esto las narrativas socioeducativas expresadas en el discurso de la OCDE, el BM y la UNESCO podrían experimentar cambios importantes en el trascurso de su viaje hasta los lugares de destino. De ahí la importancia de dar seguimiento a la política pública mediante la atención a los espacios del ciclo político y a la movilidad de los discursos (Gulson *et al.*, 2017).

Con todo, el proceso de transformación educativa explicitado en los informes de los tres organismos internacionales durante el 2020, abordados en este texto, conlleva una responsabilidad hacia los demás y el planeta. La búsqueda de sociedades más justas, solidarias y equitativas depende, en gran medida, de los cambios impulsados por la educación. Ante ello, los Estados y sus gobiernos, en conjunto con distintas organizaciones —sean éstas sociales, gubernamentales, internacionales y/o supranacionales— están llamados a empujar un cambio que, se espera, obligue a una transición paradigmática que permita expandir las realidades emergentes y así poner en diálogo diferentes formas de nombrar, valorar y articular la realidad con la finalidad de construir “nuevos modos de saber, de ser y de convivir” (De Sousa, 2021: 364). Ya son menos de 10 años para dar cumplimiento a la Agenda 2030 y los 17 ODS... bajo la perentoria idea de que “nadie quede atrás”.

REFERENCIAS

- AGAMBEN, Giorgio (2020), “Reflexiones sobre la peste”, en Pablo Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*, s/l, ASPO, pp. 135-138, en: <https://www.alexremosur.com/files/content/23/23684/sopa-de-wuhan.pdf> (consulta: 10 de diciembre de 2020).
- ANDREOTTI, Vanessa, Sharon Stein, Karen Pashby y Michelle Nicolson (2016), “Social Cartographies as Performative Devices in Research on Higher Education”, *Higher Education Research & Development*, vol. 35, núm. 1, pp. 84-99. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1125857>
- Banco Mundial (2020a), *COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública*, Washington, Banco Mundial, en: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf> (consulta: 10 de enero de 2021).
- Banco Mundial (2020b), *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A set of global estimates*, Washington, Banco Mundial, en:

- <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/simulating-potential-impacts-of-covid-19-school-closures-learning-outcomes-a-set-of-global-estimates> (consulta: 10 de enero de 2021).
- Banco Mundial (2020c), *Realizing the Future of Learning: From learning poverty to learning for everyone everywhere*, Washington, Banco Mundial, en: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/250981606928190510/realizing-the-future-of-learning-from-learning-poverty-to-learning-for-everyone-everywhere> (consulta: 10 de enero de 2021).
- Banco Mundial (2020d), *The World Bank's Education Response to COVID-19*, Washington, Banco Mundial.
- Banco Mundial (2020e), *Response Note to COVID-19 in Europe and Central Asia: Policy and practice recommendations*, Washington, Banco Mundial, en: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/487971608326640355-0090022020/original/ExternalWBEDURresponsetoCOVIDDec15FINAL.pdf> (consulta: 11 de enero de 2021).
- Banco Mundial (2020f), *The Human Capital Index 2020 Update: Human capital in the time of COVID-19*, Washington, Banco Mundial, en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34432> (consulta: 11 de enero de 2021).
- Banco Mundial (2022), *Dos años después: salvando una generación*, Washington, Banco Mundial, en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/37586> (consulta: 11 de enero de 2021).
- BARDIN, Laurence (2002), *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- BEECH, Jason (2009), "Who is Strolling Through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer", en Robert Cowen y Andreas Kazamias (ed.), *Second International Handbook of Comparative Education*, Nueva York, Springer, vol. 22, pp. 341-358. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_22
- BELTRÁN-Llavador, José (2010), "Los lugares de la equidad: hacia una razón topográfica", Barcelona, Seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas.
- CABRERA, Leopoldo (2020), "Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España", *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 114-139. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- CEPAL/UNESCO (2020), *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Santiago, CEPAL/UNESCO, en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19> (consulta: 14 de enero de 2021).
- CHO, Hye Seung y Jacqueline Mosselson (2017), "Neoliberal Practices Amidst Social Justice Orientations: Global citizenship education in South Korea", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 48, núm. 6, pp. 861-878. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1364154>
- D'ORVILLE, Hans (2020), "COVID-19 Causes Unprecedented Educational Disruption: Is there a road towards a new normal?", *Prospects*, vol. 49, núms. 1-2, pp. 11-15. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09475-0>
- DE ALBA, Alicia (2020), "Editorial. El mundo-mundos sigue su rumbo anormalmente hacia la construcción de la nueva normalidad", *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 170, pp. 3-4. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.60163>
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2009), *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2021), *El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía*, Madrid, Ediciones Akal.
- DÍEZ-Gutiérrez, Enrique (2021), "Gobernanza híbrida digital y capitalismo EdTech: la crisis del COVID-19 como amenaza", *Foro de Educación*, vol. 19, núm. 1, pp. 105-133. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.860>
- DÍEZ-Gutiérrez, Enrique (2022), "Invasión en educación", *Journal of Supranational Policies of Education*, núm. 15, pp. 48-63, en: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/13842> (consulta: 15 de junio de 2022).
- EDWARDS, D. Brent y Mauro Moschetti (2021), "The Sociology of Policy Change within International Organizations: Beyond coercitive and normative perspective-towards circuits of power", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 55-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1806043>
- EGIDO, Inmaculada y María Jesús Martínez-Usarralde (2019), *La educación comparada, hoy: enfoques para una sociedad globalizada*, Madrid, Síntesis.
- FEITO, Rafael (2020), "Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempos de confinamiento", *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 156-163. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>
- FOUCAULT, Michael (2012), *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GOROSTIAGA, Jorge (2017), "Perspectivismo y cartografía social: aportes a la educación comparada", *Educação & Realidade*, vol. 2, núm. 3, pp. 877-898. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623665366>

- GUAL, Carme (2019), "Are Universities Ready to Have a Real Impact on Achieving the Sustainable Development Goal (SDGs)?", en GUNi (ed.), *Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institution: Challenges and responses*, Barcelona, GUNi, pp. 41-43.
- GULSON, Kalervo, Esteven Lewis, Bob Lingard, Christopher Lubienski, Keita Takayama y Webb Taylor (2017), "Policy Mobilities and Methodology: A proposition for inventive methods in education policy studies", *Critical Studies in Education*, vol. 58, núm. 2, pp. 224-241. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1288150>
- HAN, Byung-Chul (2020), "La emergencia viral y el mundo de mañana", en Pablo Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*, s/l, ASPO, pp. 97-112, en: <https://www.elextremosur.com/files/content/23/23684/sopa-de-wuhan.pdf> (consulta: 10 de junio de 2020).
- HARARI, Yuval Noa (2020, 20 de marzo), "The World After Coronavirus", *Financial Times*, en: <https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fef6edcca75> (consulta: 10 de junio de 2020).
- HONNETH, Axel (1997), *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica.
- IBAÑEZ, Augusto (2020), "Un debate urgente sobre la ciudadanía global", en Rafael Díaz-Salazar (coord.), *Ciudadanía global. Una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela*, Madrid, Fundación SM, pp. 17-19, en: https://www.fundacion-sm.org/wp-content/uploads/2020/10/204153_ciudadania-global_volumen_I_introduccion.pdf (consulta: 10 de marzo de 2021).
- KING, Edmund (1999), "Education Revised for a World in Transformation", *Comparative Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 109-117. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050069927919>
- KIRBY, Kathleen (1996), *Indifferent Boundaries: Spatial concepts of human subjectivity*, Nueva York, Guilford Press.
- LAZARRATO, Maurizio (2015), *Governing by Debt*, Los Ángeles, Semiotex.
- LIEBMAN, Martin y Rolland Paulston (1994), "Social Cartography: A new methodology for comparative studies", *Compare*, vol. 24, núm. 3, pp. 233-245. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305792940240304>
- MARTÍNEZ-Usarralde, María Jesús (2021), "Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social", *Educación XXI*, vol. 24, núm. 1, pp. 93-115. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- MOUSSIOS, Stavros (2009), "International Organisations and Transnational Education Policy", *Compare*, vol. 39, núm. 4, pp. 467-478. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057920802156500>
- NÓVOA, António (2000), "The Restructuring of the European Educational Space: Changing relationships among States, citizens and educational communities", en Thomas Popkewitz (ed.), *Rethinking European Welfare: Transformations of Europe and social policy*, Albany, State University of New York Press, pp. 248-277.
- NUSSBAUM, Martha (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz.
- OCDE (2020a), *The Impact of COVID-19 on Education. Insights from Education at a Glance*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OCDE (2020b), *A Good Start in Uncertain Times: Preparing teachers for a successful career*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/5cc2d673-en>
- OCDE (2020c), *Education Responses to COVID-19: An implementation strategy toolkit*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/81209b82-en>
- OCDE (2020d), *Lessons for Education from COVID-19. A policy maker's handbook for more resilient systems*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/0a530888-en>
- OCDE (2020e), *An Implementation Framework for Effective Change in Schools*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/4fd4113f-en>
- OCDE (2020f), *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/5b0fd8cd-en>
- OCDE (2020g), *Back to the Future of Education: Four OECD scenarios for schooling*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- OCDE (2022a), *Trends Shaping Education 2022*, París, OCDE, en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2022_6ae8771a-en (consulta: 10 de julio de 2022).
- OCDE (2022b), *The Short and Winding Road to 2030: Measuring distance to the SDG targets*, París, OCDE, en: https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/the-short-and-winding-road-to-2030_af4b630d-en (consulta: 10 de julio de 2022).
- PASHBY, Karen, Marta da Costa, Sharon Stein y Vanessa Andreotti (2020), "Meta-review of Typologies of Global Citizenship Education", *Comparative Education*, vol. 56, núm. 2, pp. 144-164. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- PAULSTON, Rolland (2000), "A Spatial Turn in Comparative Education? Constructing a social cartography of difference", en Jurgen Schriewer (ed.), *Discourses in Education*, Francfort, Peter Lang, pp. 297-354.
- PAULSTON, Rolland (2009), "Mapping Comparative Education after Postmodernity", en Robert Cowen y Andreas Kazamias (eds.),

- International Handbook of Comparative Education*, Nueva York, Springer, pp. 965-990.
- PECK, Jamie y Nik Theodore (2015), *Fast Policy: Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- PORTILLO, Javier, Urza Garay, Eneko Tejada y Naira Bilbao (2020), "Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A cross analysis of different educational stages", *Sustainability*, vol. 12, núm. 23, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.3390/su122310128>
- ROSA, Hartmut (2019), *Resonancia: una sociología de la relación con el mundo*, Buenos Aires, Katz.
- SAURA, Geo (2020), "Filantropocapitalismo digital en educación: COVID-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft", *Teknokultura*, vol. 17, núm. 2, pp. 159-168. DOI: <https://doi.org/10.5209/tekn.69547>
- SAURA, Geo (2021), "Políticas aceleradas/mundo ensamblado. Ritmos, contextos y actores en educación", *Foro de Educación*, vol. 19, núm. 1, pp. 135-158. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.924>
- SEITZER, Helen, Dennis Niemann y Kerstin Martens (2021), "Placing PISA in Perspective: The OECD's multi-centric view on education", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 19, núm. 2, pp. 198-212. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1878017>
- SILOVA, Iveta y Euan Auld (2019), "Acrobats, Phantoms, and Fools: Animatings comparative education cartographies", *Comparative Education*, vol. 56, núm. 1, pp. 20-38. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1701246>
- TARABINI, Aina (2020), "¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global", *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 145-155. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- TIKLY, León (2017), "The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance", *Comparative Education Review*, vol. 61, núm. 1, pp. 22-57. DOI: <https://doi.org/10.1086/689700>
- TORRES, Carlos Alberto (2014), "El neoliberalismo como nuevo bloque histórico", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 144, pp. 190-206. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70631-2](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70631-2)
- UNESCO (2015), *Replantear la educación ¿hacia el bien común mundial?*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697> (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020a), *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, París, UNESCO, en: <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion> (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020b), *How Many Students Are at Risk of not Returning to School?*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992> (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020c), *Fiscal Responses to Education and Training in the Context of COVID-19*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374685.locale=en> (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020d), *Responding to COVID-19 and beyond The Global Education Coalition in action*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374364> (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020e), *Crisis y currículo durante el COVID-19: mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto*, París, UNESCO, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_spa (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020f), *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, París, UNESCO, en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020g), *Aportes para una respuesta educativa frente al COVID-19 en América Latina. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373761?posInSet=93queryId=2a1149ef-2fa0-419b-baf2-6e7edbbc0b97> (consulta: 16 de enero de 2021).
- UNESCO (2020h), *Protecting and Transforming Education for our Shared Futures: Joint statement by the International Commission on the Futures of Education*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373380> (consulta: 16 de enero de 2021).
- UNESCO (2020i), *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*, París, UNESCO, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa (consulta: 16 de enero de 2021).
- UNESCO (2020j), *Enseñar en tiempos de COVID-19: una guía teórico-práctica para docentes*, París, UNESCO, en: <https://es.unesco.org/node/327185> (consulta: 16 de enero de 2021).
- VERGER, Antoni (2016), "The Rise of the Global Education Industry: Some concepts, facts and figures", *Education International*, en: <https://www.ei-ie.org/en/item/21340:the-rise-of-the-global-education-industry-some-concepts-facts-and-figures> (consulta: 10 de mayo de 2021).

- UNESCO-IESALC (2022), *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción*, Caracas, UNESCO-IESALC, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402?posInSet=5&queryId=d6160bf1-17ea-4871-aa2b-c85d8e929d86> (consulta: 20 de junio de 2022).
- WILLIAMSON, Ben y Anna Hogan (2020), *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*, Bruselas, Internacional de la Educación América Latina.
- ZAPP, Mike (2018), “The Scientization of the World Polity: International organizations and the production of scientific knowledge, 1950-2015”, *International Sociology*, vol. 33, núm. 1, pp. 3-26. DOI: <https://doi.org/10.1177/0268580917742003>
- ZAPP, Mike (2020), “Constructing World Society: International organizations, otherhood and the rise of global reporting”, *Globalizations*, vol. 18, núm. 4, pp. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1764691>
- ZAPP, Mike y Francisco Ramírez (2019), “Beyond Internationalisation and Isomorphism—the Construction of a Global Higher Education Regime”, *Comparative Education*, vol. 55, núm. 4, pp. 473-493. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1638103>