



VOL. 24, Nº 3 (Noviembre, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

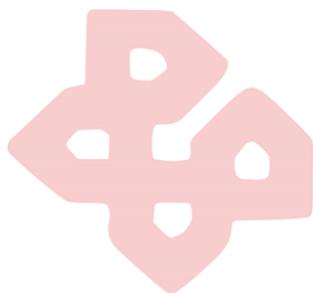
DOI: 10.30827/profesorado.v24i3.15402

Fecha de recepción: 22/05/2020

Fecha de aceptación: 04/11/2020

LOS DESAFÍOS DE LA META 4.7 DE LA AGENDA 2030: UN ANÁLISIS DE EVIDENCIAS DESDE UNESDOC

Challenges of goal 4.7 of the UN 2030 Agenda for Latin America and the Caribbean: An Analysis of Evidence from UNESDOC



Héctor Opazo, Jorge Castillo y Álvaro Carreño
Universidad Católica Silva Henríquez

E-mail: hopazo@ucsh.cl; jcastillo@ucsh.cl;
alvarocs@zoho.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8276-1668>;
<https://orcid.org/0000-0002-4652-2555>;
<https://orcid.org/0000-0002-8926-6380>

Resumen:

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son el plan para lograr un futuro mejor y más sostenible para todos. Dentro de estos objetivos, el ODS 4 contiene 10 metas específicas. Una de estas metas, 4.7, refiere al conocimiento y las habilidades necesarias para un futuro sostenible. ¿Cuáles son las definiciones de las dimensiones contenidas en la meta 4.7? ¿Cuáles son los principales avances y desafíos para su despliegue y monitoreo respecto a las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación de los docentes, las evaluaciones de estudiantes, ¿Existen enfoques desde el sur para desarrollar una lectura contextualizada e integrada de la meta 4.7? Con el fin de responder estas preguntas, esta investigación tiene como objetivo el explorar la meta 4.7 mediante un scoping review con el apoyo de CAQDAS (Atlas.TI. 8.4.4) desde la base de datos UNESDOC. La meta 4.7 presenta desafíos a nivel de su implementación y a nivel conceptual. Respecto a la implementación se observan carencias en las políticas educativas, en el currículo escolar, en las competencias docentes y en la evaluación de aprendizajes. Con relación a lo conceptual se requiere concebir a las distintas dimensiones educativas de la meta como integradas y contextualizadas. Se propone una

lectura integrada de la meta a partir de las epistemologías del sur, lo que implica una visión transformadora de la pedagogía y del vínculo de los aprendizajes con la comunidad.

***Palabras clave:** Análisis de contenido; Educación para el Desarrollo Sostenible; Educación para la ciudadanía global; Meta 4.7; Objetivos de desarrollo sostenible.*

Abstract:

Sustainable Development Goals (SDGs) are the blueprint for achieving a better and more sustainable future for all. Within these goals, SDG 4 contains ten specific targets. One of these targets, 4.7, refers to the knowledge and skills necessary for a sustainable future. What are the definitions of the dimensions contained in target 4.7? What are the significant advances and challenges for its deployment and monitoring regarding [1] national education policies, [2] curricula, [3] teacher training, [4] student evaluations, and [5] non-formal education and informal learning? Are there approaches from the south to develop a contextualized and integrated reading of target 4.7? To answer our questions, the research presented aims to explore goal 4.7 through a scoping review with the support of CAQDAS (Atlas.TI. 8.4.4) from the UNESDOC database. Target 4.7 presents challenges at the implementation and the conceptual level both. Regarding the implementation, we observed lacks in educational policies, in the school curriculum, in teaching competencies, and the evaluation of learning. Concerning the conceptual, it is necessary to conceive the goal's educational dimensions as integrated and contextualized differently. An integrated reading of the goal from the south's epistemologies would imply a transforming vision of pedagogy and the link between learning and the community.

***Key Words:** Content Analysis; Education for sustainable development; Global Citizenship Education; Sustainable Development Goals; Target 4.7.*

1. Introducción

La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible es un compromiso intergubernamental y un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad que propone la consecución de diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (ODS en adelante), de carácter integrado e indivisible que conjugan tres dimensiones (económica, social y ambiental) que reflejan la noble ambición de impulsar una nueva agenda universal.

La educación ocupa un lugar central en la consecución de la Agenda 2030 y el ODS 4 persigue el garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2019). El ODS 4 se desglosa en siete metas y tres medios de implementación que aspiran a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Una de estas siete metas, denominada meta 4.7 plantea que para el 2030, se debe asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO en adelante) se ha establecido un compromiso para el cumplimiento de esta ambiciosa

meta desde el desarrollo de una visión educativa humanista (UNESCO-MGIEP, 2019) que sea evidencia de los propósitos sociales, humanísticos y morales de la educación (UNESCO, 2018a), teniendo como expectativa que la educación y la política educativa han de contribuir no sólo al cumplimiento de las aspiraciones individuales y nacionales, sino también a hacer del mundo un lugar mejor para la humanidad, y superar la presión de discursos economicistas e instrumentalistas (UNESCO-MGIEP, 2019).

Así, la meta 4.7 desafía a los sistemas educativos a contrarrestar la visión entender a los seres humanos como “recursos” y a la naturaleza como “objeto” para el consulto y la explotación humana, para apreciar la importancia de la concepción de los propósitos de la educación más allá de la construcción del capital humano y de la mejora de la empleabilidad futura. La meta 4.7 representa un desafío sin precedentes para los sistemas educativos globales, regionales, nacionales y locales y requiere de un despliegue articulado, armónico y eficaz. Esto reviste especial relevancia para la región de América Latina y el Caribe (ALyC en adelante) pues para impulsar la articulación del cumplimiento de la meta se ha de desarrollar un proceso de contextualización que considere las tensiones y contradicciones locales dentro del proceso de logro y dentro de la propia agenda de sostenibilidad en educación (King, 2017).

Con el objetivo de impulsar una discusión en momentos complejos para las democracias y los sistemas educativos de la región de ALyC, y en vista de reflexionar sobre la capacidad de transformación sostenible de la educación y de contextualización de la meta será fundamental conocer y analizar los componentes de la meta 4.7 orientados por tres preguntas fundamentales:

- ¿Cuáles son las definiciones de las dimensiones contenidas en la meta 4.7?
- ¿Cuáles son los principales avances y desafíos para su despliegue y monitoreo respecto a [1] las políticas nacionales de educación, [2] los planes de estudio, [3] la formación de los docentes y [4] las evaluaciones de estudiantes?
- ¿Existen enfoques desde el sur para desarrollar una lectura contextualizada e integrada de la meta 4.7?

2. Metodología

Con el objetivo general de explorar la meta 4.7 desde sus dimensiones temáticas, desafíos de despliegue y enfoques culturales originarios, se realizó un *scoping review* (Munn et al., 2018) con el apoyo de CAQDAS (Atlas.TI 8.4.4.).

Se recolectaron un total de 312 documentos disponibles en la base de datos UNESDOC basados en criterios de elegibilidad:

- Criterio de identificación de contenidos encontrados en UNESDOC mediante la expresión de búsqueda “*target 4.7*” ($n=312$)
- Criterio de accesibilidad lingüística (artículos en inglés, francés y español).
- Criterio de filtrado a través de pre-análisis basado en pertinencia del objetivo planteado.

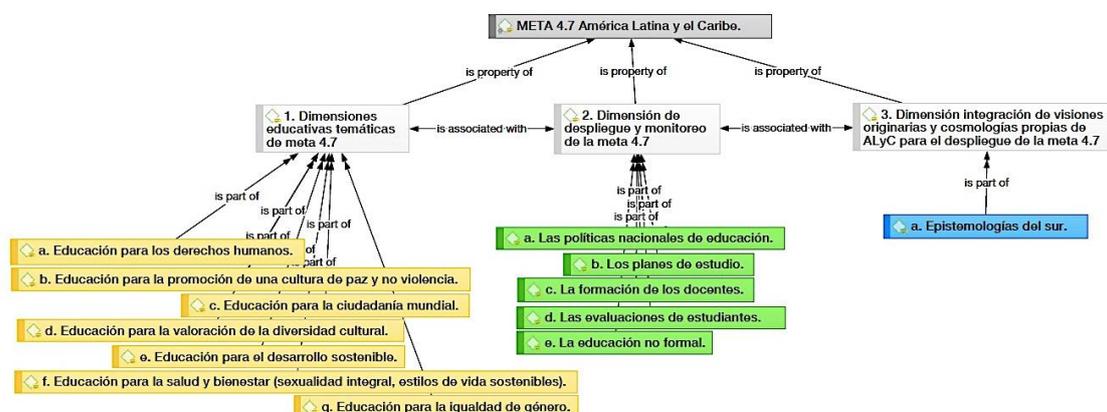
Se filtraron los textos para constituir una unidad hermenéutica de 71 documentos de UNESDOC. Además, se incluyeron 17 contenidos relacionados de otras fuentes secundarias encontrados en la red (p.e. documentos patrocinados por UNESCO) para establecer un *dataset* final con 88 documentos

2.1. Análisis de los datos

Se desarrolló un análisis de temático que implicó el estudio de los contenidos encontrados para develar sus respuestas en torno a las preguntas determinadas, y conocer los elementos que surgen en los documentos, tales como percepciones generales, enfoques y juicios. Respecto a las categorías utilizadas, el análisis profundiza en tres categorías principales (ver figura 1):

1. Dimensiones educativas temáticas de meta 4.7: Determinación de las definiciones, competencias educativas, modos de implementación y desafíos de siete dimensiones temáticas asociadas a la meta:
 - a. Educación para los derechos humanos.
 - b. Educación para la promoción de una cultura de paz y no violencia.
 - c. Educación para la ciudadanía mundial.
 - d. Educación para la valoración de la diversidad cultural.
 - e. Educación para el desarrollo sostenible.
 - f. Educación para la salud y bienestar (sexualidad integral, estilos de vida sostenibles).
 - g. Educación para la igualdad de género.
2. Dimensión de despliegue y monitoreo de la meta 4.7: Elementos del despliegue y monitoreo de la meta 4.7 que considera cuatro ámbitos:
 - a. Las políticas nacionales de educación.
 - b. Los planes de estudio.
 - c. La formación de los docentes.
 - d. Las evaluaciones de estudiantes.
3. Dimensión de integración de visiones originarias y cosmologías propias de ALyC para el despliegue de la meta 4.7: Identificación de epistemologías del sur que permitan una mirada integrada y pertinente de la meta desde la cultura y los territorios de ALyC.

Figura 1. Categorías y códigos de análisis.



Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Dimensiones educativas temáticas de la meta 4.7

Entre las dimensiones temáticas de la meta 4.7 emergen la [1] educación para los derechos humanos, [2] educación para la promoción de una cultura de paz y no violencia, [3] educación para la ciudadanía mundial, [4] educación para la valoración de la diversidad cultural, [5] educación para el desarrollo sostenible, [6] educación para la salud y bienestar (sexualidad integral, estilos de vida sostenibles) y [7] educación para la igualdad de género.

Estas siete dimensiones aluden a concepciones distintas, lo que representa un desafío conceptual a la “educación adjetivada” (UNESCO, 2012), en tanto al definir educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial es importante saber de dónde provienen dichas concepciones y contar con una idea de la inspiración e identidad que las constituyen, en tanto pueden existir terminologías cruzadas que puede influir en su monitoreo, evaluación y medición posterior. Otro dilema conceptual emerge al observar críticas respecto a la construcción social, misión civilizadora y forma de evaluación de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial (Stephanek, 2016).

La amplitud de estas dimensiones se observa en las orientaciones y objetivos que Naciones Unidas ha definido para su despliegue a nivel mundial. Con ello, se pretende abarcar todo el sistema educativo y enfatiza su abordaje e impacto en las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación de los docentes y las evaluaciones de los estudiantes. De esta forma su implementación desafía a los sistemas educativos para desarrollar una acción direccionada con propósitos claros que busquen impactos significativos en los ámbitos cognitivos, socioemocionales y conductuales de niños, niñas, jóvenes y adultos de todo el mundo.

En ello los “aprendizajes cognitivos” esperan favorecer en los aprendientes la adquisición de conocimientos y la capacidad de reflexión necesaria para comprender mejor el

mundo y sus complejidades. Por su parte, con los “aprendizajes socioemocionales” se intenciona el desarrollo de valores, actitudes y competencias sociales que contribuyen al desarrollo afectivo, psicosocial y físico de los aprendientes, y les permiten vivir con los demás en forma respetuosa y pacífica. Finalmente, con los “aprendizajes conductuales” se intenta afectar la conducta, el desempeño y la aplicación práctica del conocimiento en los estudiantes con el fin último de promover un compromiso mayor y permanente en ellos (UNESCO, 2015).

3.1.1. Educación para los derechos humanos

La educación para los derechos humanos es una dimensión educativa que es parte constitutiva del rol de UNESCO, que representa el ejercicio de promover una educación humanista y de calidad para la defensa y respeto de los derechos humanos, con el objetivo del pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, para favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promover la paz.

El conocimiento de los derechos, responsabilidades y libertades, a nivel individual y colectivo, es fundamental para garantizar el respeto de todos los derechos y el cumplimiento de la meta 4.7. Esto implicará el aprendizaje y la práctica de tales derechos, los cuales se despliegan en todos los niveles del sistema educativo y se transmiten mediante contenidos y vivencias experiencias. Por ello la educación para los derechos humanos ofrece a los jóvenes la oportunidad de adquirir y practicar las aptitudes de respeto a los derechos humanos y cívicos a través de la vida escolar y no sólo en el contenido de los planes de estudios, sino también en los procesos educativos, los métodos pedagógicos y el entorno en el que se desarrolla la educación, que queda comprendida en la gestión de las escuelas (UNESCO, 2003).

Por ello, la educación sobre los derechos humanos implica entregar conocimientos teóricos y prácticos e inculcar actitudes y comportamientos que permitan a las personas participar en la sociedad de forma constructiva y respetuosa para consigo mismo y los demás, con lo cual se tiende a hacer de la paz, de los derechos humanos y de la democracia elementos de la práctica cotidiana, favoreciendo así una comunicación constructiva y una real valoración de la diversidad (UNESCO, 2003).

Un desafío importante se relaciona con la accesibilidad, pertinencia y aplicabilidad de los conceptos de los derechos humanos en diversas situaciones de la vida real, sobre todo con los niños y las niñas. En ello adquieren relevancia las estrategias de enseñanza experienciales, participativas y democráticas que reformen los métodos pedagógicos tradicionales y establezcan vínculos entre la escuela y la comunidad local para promover actividades que ofrezcan oportunidades de practicar en la vida real los derechos.

Respecto a la conjugación de la universalidad de los derechos humanos con la diversidad de las culturas existentes en un mundo globalizado, es necesario indagar en las tradiciones culturales de las comunidades y sociedades, y visibilizar los elementos antropológicos que resultan ser base común de toda la humanidad y que sustentan dichos derechos. Sin embargo, las características específicas de las culturas y de las tradiciones locales nunca deberían servir de excusa para justificar cualquier incumplimiento de estos derechos fundamentales.

Por ejemplo, la enseñanza y el aprendizaje sobre el holocausto proporciona oportunidades para comprometer a los aprendientes en una seria reflexión sobre cómo en la historia es posible reconocer elementos culturales que atentan contra los derechos humanos que han originado olas de violencia y los mecanismos que han conducido a ella, a la vez que [1] les ayuda a entender mejor cómo estos eventos pueden ser prevenidos, [2] el comprender mejor su propio rol como ciudadanos activos y globales que defienden los derechos humanos y [3] abrazar la diversidad como un valor positivo que promueve el respeto y la tolerancia (UNESCO, 2017a).

Se observa también el desafío de promover el estado de derecho, una cultura de la legalidad y prevención de delitos en contextos adversos, con el fin de favorecer una socialización ética y moral basada en el respeto de los derechos humanos en sociedades diversas, algunas de ellas con niveles importantes de corrupción y/o violación de los derechos humanos (UNESCO, 2018b).

3.1.2. Educación para la promoción de una cultura de paz y no violencia

Esta dimensión educativa se compone de valores, actitudes y comportamientos que reflejan e inspiran a la sociedad en la interacción e intercambio basados en los principios de libertad, justicia y democracia, junto a todos los derechos humanos, tolerancia y solidaridad, los cuales rechazan la violencia y se esfuerzan por prevenir conflictos y abordar sus causas fundamentales para su resolución a través del diálogo y la negociación, las que garantizan el ejercicio de todos derechos y sus medios para participar de forma plena en el proceso de desarrollo de su sociedad (UNESCO, 2013a).

En la actualidad de ALyC ve amenazada su paz por la pobreza, la desigualdad, la corrupción y la debilidad democrática de sus instituciones (UNESCO, 2007). Si consideramos que la paz se funda en el respeto a la dignidad de las personas y en el ejercicio de la democracia la educación tiene el deber de aportar en la formación integral de estos principios en tanto es en la institución educativa donde los niños experimentan de manera experiencial y profunda la convivencia ciudadana.

Aunque en ALyC los marcos curriculares dan una gran importancia a la dimensión del aprender a vivir juntos, se enfatiza poco su dimensión ética, expresada en el valorar y actuar con justicia, basándose en la transparencia y en la honestidad, lo cual es clave por las tasas de corrupción existentes en la región. Estos elementos aparecen en los ejes curriculares transversales, dificultando la integración de estos aprendizajes en la enseñanza escolar (Hevia, 2008).

Un desafío observado se vincula con la formación docente, ya que las instituciones de educación superior formadoras de docentes de la región prestan escasa atención a estos temas, siendo casi inexistentes las asignaturas específicas en esta materia. Además, existe dificultad para abordar estos temas en la escuela debido a que estos valores o competencias podrían resultar contrarios a los que la cultura escolar tradicional promueve. Por ejemplo, la cultura escolar meritocrática liberal fomenta el individualismo, la competencia y el éxito, contrarios al respeto al otro y la colaboración.

Una de las situaciones contextuales donde la educación para la paz emerge con fuerza es en la prevención del extremismo violento. Por lo general, los extremistas convierten los problemas del desarrollo (p.e. pobreza) en instrumentos para conseguir sus objetivos e incluso exacerbaban las dificultades como una táctica encaminada para crear un círculo vicioso de marginación que afecta en especial a las personas empobrecidas y vulneradas. En ello, la educación puede desempeñar un papel atenuante, al fomentar el respeto por la diversidad, la paz y el progreso económico como un escudo que protege contra la radicalización (UNESCO, 2019a).

3.1.3. Educación para la ciudadanía mundial

La educación para la ciudadanía mundial adopta un enfoque polifacético, al utilizar conceptos y metodologías aplicadas en otros ámbitos, entre ellos la educación para los derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para el entendimiento internacional (UNESCO, 2015). Su objetivo es facultar a los aprendientes para abordar y resolver los problemas mundiales, y contribuir en forma proactiva para un mundo mejor (UNESCO, 2013b).

En un planeta con crecientes manifestaciones de intolerancia, resulta fundamental que los sistemas educativos preparen a los estudiantes con valores, conocimientos y habilidades que inculquen respeto por los derechos humanos. Esto incluye la igualdad de género, la justicia social y la diversidad, que desarrollarán competencias y oportunidades en los aprendientes de utilizar sus derechos y obligaciones para promover un mundo y un futuro mejor para todos (OREALC - UNESCO, 2019a).

El abordaje de esta dimensión no ha estado exenta de tensiones, ya que no considera a la noción de ciudadanía como un estado jurídico, sino más bien como una “metáfora” que alude a la pertenencia a una comunidad mundial y a una humanidad compartida, con integrantes que son solidarios y que sienten una identidad colectiva, así como una responsabilidad común a nivel internacional. En este sentido es vista como una metáfora ética en lugar de como una condición formal (UNESCO, 2016b).

También, se observa también tensión entre las identidades/intereses locales y globales (UNESCO, 2016b), sobre todo en estados donde existen para afianzar la identidad nacional, lo que genera un reto para promover un sentido de ciudadanía a nivel mundial que podría verse limitada. Esta tensión se basa en la creencia de que la ciudadanía nacional es un requisito previo esencial para pensar en una potencial ciudadanía mundial. Frente a esta tensión es posible plantear una visión “descentrada” que propone un proceso gradual de expansión de la atención a partir de realidades locales a fin de incluir una visión de otras realidades, conectándolas a ellas. Esta visión considera lo local y lo mundial como un continuo, y enseña de manera simultánea sobre las identidades personales, locales, nacionales y mundiales, además de reconocer los múltiples niveles de las identidades (UNESCO, 2016b).

La tensión que genera mayor revuelo es la que coloca en un extremo la mantención del *statu quo* y en el otro la transformación de la sociedad (UNESCO, 2016b), considerando que la educación para la ciudadanía mundial promueve el uso de métodos activos y el desarrollo de un análisis crítico sobre cuestiones de alcance mundial y el desarrollo de competencias como la

comunicación y la cooperación para resolver estos problemas, lo que puede ser disonante para algunos sistemas de educación con modelos de enseñanza no democráticos, que instalan entornos de aprendizaje y actores educativos que tienden a perpetuar los comportamientos y creencias no transformadoras. Los acontecimientos actuales que se viven hoy en el mundo demuestran la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico que promueva un compromiso en las personas para transformar nuestra realidad y dirigirse hacia un horizonte más sostenible (UNESCO, 2019b).

Uno de los desafíos más relevantes de esta dimensión educativa es el resurgimiento de los nacionalismos como respuesta al aumento de movimientos migratorios, acompañado de cambios culturales acelerados y una sensación de incertidumbre hacia el futuro (UNESCO, 2018d). En lo relacionado con la situación de refugiados y desplazados (UNESCO, 2019c), el marco de la Agenda 2030 se hace referencia explícita a la necesidad de que los países implementen medidas para desarrollar sistemas educativos inclusivos, receptivos y resilientes para satisfacer las necesidades de niños, jóvenes y adultos en contextos de crisis, incluidos los refugiados. También, se ha de promover la seguridad, la resiliencia y la cohesión social, con el objetivo de reducir los riesgos de conflicto.

La calidad del desarrollo profesional de los educadores es clave en esta dimensión educativa pues una “pedagogía transformadora” requiere nuevos modelos de aprendizaje. También se requiere una mayor participación de las juventudes en las iniciativas dirigidas a potenciar la transformación social. Para ello, se requiere de mejores y mayores asociaciones de colaboración con la sociedad civil y con la utilización de las Tic’s y redes sociales (UNESCO, 2016b).

En consideración de las particularidades de la región ALyC (UNESCO, 2018e) es fundamental reconocer los derechos de todos los excluidos y abordar las condiciones estructurales de las exclusiones, siendo relevante en su análisis el efecto que han tenido el colonialismo y el neoliberalismo. Se debe potenciar la visibilización, reconocimiento y restauración de los marginados. Además, se han de solucionar las problemáticas estructurales que excluyen y oprimen, entre ellas las mujeres, niños y niñas, los afrodescendientes, los indígenas, el mundo campesino, la comunidad LGTBI, los habitantes de villas miseria, y a todos quienes no encajen en los estándares de ciudadano o de persona funcional al modelo de competencia en el mercado. También se debe enfatizar los verdaderos intereses de los pueblos, los cuales son incompatibles con los intereses de los grupos monopólicos que concentran el poder económico y político, los que a su vez ejercen la explotación y fomentan la exclusión. Se debe educar contra la exclusión y organizar a la escuela para no seguir realizando esta reproducción social, frente a lo que se ha de plantear un espacio de transformación para el siglo XXI. La escuela debe enseñar que no se puede convivir en paz si somos pasivos ante todo tipo de violencia (UNESCO, 2018e).

3.1.4. Educación para la valoración de la diversidad cultural

Esta dimensión educativa en la meta 4.7 tiene por objeto aprovechar la riqueza de la diversidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuir a un desarrollo humano pleno y convertir la diversidad cultural en fuente de entendimiento, de pluralismo y de cohesión social.

Es clave determinar en ALyC como se plantea la diversidad cultural basados en la diversidad étnica y lingüística de los pueblos originarios, para así diseñar políticas educativas que ayuden a construir sociedades interculturales e inclusivas. De cara a la globalización y el mayor contacto entre culturas, las competencias interculturales han empezado a ser una respuesta necesaria.

La diversidad cultural sirve como una fuente de concertación de diálogos interculturales de largo plazo, a los cuales están vinculados y son interdependientes. Por ello se requiere la habilidad de comunicar información sobre la propia cultura para así interpretar información sobre el otro y su cultura, lo que es favorecido por competencias interculturales que apunten a tener un conocimiento adecuado y relevante sobre distintas culturas y generar diálogos entre ellas.

3.1.5. Educación para el desarrollo sostenible

La educación para el desarrollo sostenible tiene por objeto ayudar a las personas a desarrollar actitudes y capacidades, como también adquirir conocimientos que les permitan tomar decisiones fundamentadas en beneficio propio y de los demás, ahora y en el futuro, y a poner en práctica esas decisiones. De esta forma, es holística y transformadora y debe trabajarse de manera más proactiva a nivel sistémico (transversal) ya que existe la tendencia a tratarla como un tema específico. Su abordaje considera distintas dimensiones como el contenido y los resultados de aprendizaje, la pedagogía, la formación docente, incluyendo también el entorno del aprendizaje (OREALC- UNESCO, 2019b).

Uno de sus principales desafíos de ALyC apunta a motivar a los estudiantes para emprender acciones transformadoras para la sostenibilidad, lo que implica salir del *estatus quo* o la forma habitual de pensar, comportarse o vivir. Será la adquisición de conocimiento e información, el análisis crítico y la empatía como parte del camino al empoderamiento. Además, se requiere considerar a la comunidad tanto en términos virtuales, políticos y culturales, donde los estudiantes encontrarán valores y causas que les interesen, junto a otras personas con quienes se puedan vincular, lo que genera solidaridad y facilita la acción colectiva para la transformación y una cultura de sostenibilidad (UNESCO, 2019d).

Es urgente considerar que la actual crisis ecológica global y regional que nos enfrenta a un problema común. La escasez del agua, de alimentos y el cambio climático son un hecho y la educación debe asumir el desafío de afrontar esta situación. En este marco, para el cumplimiento de la meta 4.7 desde la educación para el desarrollo sostenible, la humanidad ha de guiarse por sentimientos de solidaridad y equidad a nivel nacional e internacional, con la perspectiva de un desarrollo equilibrado y sostenible a largo plazo (UNESCO, 2018e).

3.1.6. Educación para la salud y bienestar (sexualidad integral y estilos de vida sostenibles)

La educación para la salud y el bienestar considera elementos relacionados principalmente a la educación integral en sexualidad para niños y jóvenes, el que requiere contar con entornos de aprendizaje seguros, integradores y que promuevan la salud de forma integral, además del fomento de estilos de vida sostenibles.

Como dimensión, tiene dos prioridades estratégicas: [1] garantizar que todos los niños y jóvenes reciban una educación sexual integral y de calidad, con inclusión de la educación para la prevención del VIH, otras enfermedades de transmisión sexual, embarazos precoces o no deseados y [2] garantizar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a entornos de aprendizaje seguros, integradores y promotores de la salud (UNESCO, 2016c).

Para su cumplimiento se ha planteado la necesidad de convocar a una gran variedad de actores para una exitosa implementación de sus estrategias y establecer nexos con la sociedad civil, gobiernos nacionales, instituciones académicas, organizaciones juveniles y comunitarias, entre otras.

La educación integral en sexualidad es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad, cuyo objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para cuidar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos (UNESCO, 2018f).

Un desafío emerge respecto tiene relación con la complejidad abordaje de estas temáticas sin herir susceptibilidades y de una manera acorde a las particularidades del lugar donde se implementen políticas de este tipo, con especial cuidado en el lenguaje empleado para no generar rechazos debido a las diferencias valóricas existentes. Su abordaje debe ser claro, sin omitir temas claves, pues el silenciar u omitir estos temas puede aumentar los comportamientos riesgosos y crear barreras que impidan a las poblaciones vulneradas o marginadas buscar ayuda.

Dentro de los principales desafíos existentes se encuentra el estar al tanto de la realidad actual, considerar la influencia que tienen las Tic's sobre la conducta sexual de niños, adolescentes y jóvenes. Se ha de asumir que existen una gran cantidad de contenidos de índole sexual disponibles en internet, lo que puede ser potencialmente beneficioso al aumentar el acceso a información, pero también será peligroso si la información a la que se accede es errónea, inapropiada o violenta. Es necesario también suponer que en la actualidad las formas de violencia y prácticas peligrosas que afectan la salud y el bienestar, especialmente de los niños y niñas, pueden gestarse a través de internet, mediante el ciberacoso o el "sexting", y el intercambio privado de contenido sexual autoproducido (UNESCO, 2018f).

Algunas de las tensiones existentes en esta área tienen relación con el cómo se concibe la diversidad de género. Desde un acercamiento más cercano a la diversidad sexual se ha pasado a una perspectiva más compleja que considera distintos aspectos como la expresión e identidad de género, la orientación sexual, y un abordaje más integral de la violencia existente en torno al tema (UNESCO, 2016d).

Respecto a los estilos de vida sostenibles, uno de los exponentes documentales más pertinentes, ha sido la iniciativa *YouthXchange*, creada el 2001 para promover estilos de vida sostenibles entre personas de entre 15 a 24 años. En el marco de esta iniciativa los estilos de vida sostenibles consistirían en formas de vida donde las infraestructuras, los productos y

servicios eficientes se unen a acciones individuales para minimizar el uso de recursos naturales, emisiones, desechos y la contaminación a la vez que se apoya el desarrollo socio-económico equitativo. También se cuida al planeta y se vive en equilibrio con nuestro entorno. El modelo considera además el desarrollo de una serie de conocimientos, actitudes y valores a la vez que las capacidades para ponerlos en práctica, desde tópicos como la biodiversidad, vida saludable, consumo responsable, cuidado y aprovechamiento de recursos, por ejemplo.

3.1.7. Educación para la igualdad de género

Para UNESCO, la igualdad de género significa igualdad de derechos, de responsabilidades y oportunidades para mujeres y hombres, y para niñas y niños. Supone que se tengan en cuenta los intereses, necesidades y prioridades de mujeres y hombres, reconociendo la diversidad de los distintos grupos de personas. La igualdad de género es un principio relativo a los derechos humanos, un prerrequisito para un desarrollo sostenible centrado en las personas, y un objetivo en sí mismo (UNESCO, 2015).

La educación para la igualdad de género está vinculada a la realización del derecho a la educación, y señala la necesidad de que niñas y niños, mujeres y hombres sean empoderados por igual “*en la educación y mediante ella*”. Además de reducir las disparidades en cuanto a la asistencia a la escuela y a la finalización de la escolaridad, la educación para la igualdad de género fomenta el desarrollo de conocimientos y competencias para empoderar a los niños o niñas desfavorecidos, en función del contexto (UNESCO, 2019e).

Algunos de los desafíos en torno a la igualdad de género tienen relación con la existencia de formas inadecuadas de abordar estas temáticas, cómo los mensajes implícitos en textos escolares. Esto queda de manifiesto tanto en la invisibilización de las mujeres en los materiales educativos, como en la representación de ellas asumiendo un rol sumiso y tradicional como cocinar, limpiar y servir a hombres. En una línea similar, se observa la no incorporación en los textos de estudio de la diversidad sexual y de género, de sus derechos, o en la forma de reducir a las personas LGBTI solamente como homosexuales (Köseleci, 2019).

Existirían también restricciones y sanciones que se imponen a personas LGBTI a nivel mundial: enjuiciamiento, hostigamiento, agresiones, etc. Las personas jóvenes LGBTI que asisten a la escuela se ven particularmente afectadas por estas formas de violencia, viendo perjudicado su aprendizaje (UNESCO, 2018f).

Una de las características que enfrentaría ALyC en torno a la educación para la igualdad de género sería la necesidad de enfrentar la violencia existente frente a personas que divergen de los parámetros heteronormativos. Aunque no existen estudios concluyentes en la región, algunos de los hallazgos indican que la violencia más prevalente en la región es la violencia verbal, seguida por la violencia física ejecutada por los pares y el personal educativo en las escuelas públicas y privadas (UNESCO, 2016d).

3.2. El desafío de integrar las dimensiones constitutivas de la meta 4.7

A partir del análisis de las orientaciones emanadas desde UNESCO respecto al entendimiento y despliegue de la meta 4.7 se observa una alta sinergia entre algunas de las

dimensiones con una de estas dos dimensiones que adquieren el carácter de “aglutinantes”: [1] la educación para el desarrollo sostenible y [2] la educación para la ciudadanía mundial.

Por ejemplo, los documentos que tratan la educación para la ciudadanía mundial logran abordar solo algunas de las dimensiones de la meta, existiendo integración y vínculos explícitos y sistemáticos con temas como la “igualdad social”, los “derechos humanos”, la “cultura de la paz y la no violencia” y la “valoración de la diversidad cultural”. Esta vinculación se establece desde la argumentación configurada desde un dominio de la “dimensión social” del ser humano y que promueve como horizonte la cohesión y la empatía social bajo un enfoque humanista. Temas como la sostenibilidad ambiental, los estilos de vida sostenibles, el consumo y la producción sostenibles y la supervivencia humana generalmente permanecen arraigados en el dominio de la educación para el desarrollo sostenible.

Esta configuración releva como articuladores a la educación para la ciudadanía mundial y educación para el desarrollo sostenible, se explicita también en la propia forma en que se redacta la meta y sus indicadores, refuerzan esta jerarquización: por ejemplo, grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para un desarrollo sostenible, incluyendo igualdad de género y derechos humanos, se incorporan en (a) las políticas nacionales de educación (b) los planes de estudio (c) la formación de los docentes y (d) las evaluaciones de estudiantes.

Misma tendencia se observa en los compromisos de la autoridades regionales, específicamente en la declaración de Buenos Aires donde se acuerda “diseñar e implementar programas integrales de educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial, fundamentales para adquirir valores y actitudes vinculadas a los derechos humanos, a la igualdad de género, a la cultura de la paz, la no violencia y la convivencia; para la protección del medio ambiente y la vida en el planeta, y para enfrentar los desafíos del cambio climático. Como parte integrante de estos programas difundiremos los ODS, especialmente entre los actores de la comunidad educativa con la finalidad de empoderarlos como ciudadanos globales responsables y protagonistas de esta nueva agenda” (UNESCO, 2017b). La implementación de políticas educativas enfocadas hacia la meta 4.7 ha de ser trabajada sistémicamente para evitar el riesgo de ser tratada de manera segmentada en dimensiones/temas separados.

3.3. Despliegue y monitoreo de la meta 4.7

La naturaleza de la meta 4.7, tanto en sus sentidos y orientaciones para desplegarse en la región de ALyC debe dialogar no solo con las culturas de los países, sino también con las distintas formas y prioridades nacionales en sus políticas educativas. Por ello el conocer como la meta se ha intencionado e implementado en el mundo, y en particular en la región de ALyC se analizan en este estudio desde las mismas áreas de monitoreo definidas por UNESCO: (1) las políticas nacionales de educación (2) los planes de estudio (3) la formación de los docentes y (4) las evaluaciones de estudiantes.

3.3.1. Respeto a políticas educativas

En este nivel deberían estar declarados algunos elementos o principios rectores de la meta en los documentos u orientaciones macro de la política educativa de los países. A nivel de la región se observa que, si bien los países han iniciado procesos de mejora en la incorporación de los principios rectores, éstos aún son muy incipientes (UNESCO, 2018a), por ejemplo:

- A nivel mundial se observa un desarrollo aún limitado de las dimensiones asociadas a la meta 4.7 en el sistema escolar formal básico (primaria y secundaria), es embrionario en infantil y primera infancia, y es marginal a nivel post-secundario.
- ALyC es la región con la tasa más elevada de no aplicación de que los principios rectores de la meta reflejados en la constitución o legislación nacional (7%, siendo un 2% el promedio mundial). Esta debilidad también se observa en las políticas y marcos educativos. ALyC también es la región con mayor tasa de no aplicación de estos principios en sus instrumentos de política (un 7%, siendo un 2% el promedio mundial de no aplicación) (UNESCO, 2018a).

3.3.2. Respeto a planes de estudio

Se requiere una interacción coordinada de diversas formas de especialización y experiencia para el diseño curricular y los planes de estudio para el logro de la meta 4.7. En términos generales, estos toman tres formas: desde la (i) psicología infantil y aspectos relacionados de la sociología; (ii) contenido relacionado con materias escolares particulares; y (iii) consideraciones pedagógicas (UNESCO - MGIEP, 2017).

Respecto al grado de implementación de la meta en los planes de estudio se observa que el principio rector menos incluido es el referido a la “diversidad cultural y la tolerancia”. Si bien esta es una tendencia mundial, el tema es más preocupante en ALyC donde solo un 69% de los países declara que lo incluyó prioritariamente respecto a un 96% a nivel mundial.

A pesar de esta debilidad, la región destaca por ser la que promueve con mayor fuerza los distintos elementos de la meta 4.7 de manera transversal en distintas asignaturas del currículum, donde se destacan la educación cívica y ciudadanía, estudios sociales e historia. Así mismo, los países de la región consideran que las horas lectivas dedicadas a los principios rectores son moderadamente suficientes y parecen relativamente satisfechos con los materiales didácticos con los que se cuentan para ello (UNESCO, 2018a).

Un elemento que se destaca en este punto es la relevancia que tiene promover pedagogías transformadoras orientadas a la acción (p.e. aprendizaje servicio). Si bien los enfoques pedagógicos “centrados en el alumno” son populares para enseñar aspectos relevantes de la meta, ALyC es la región en general menos despliega enfoques que consideran un rol activo de los estudiantes en la enseñanza.

Respecto a la educación para la ciudadanía mundial y a la educación para el desarrollo sostenible, las tres dimensiones del aprendizaje (cognitivo, socioemocional, conductual) tienden a abordarse con intensidades diferentes dependiendo del nivel educativo que se curse. Por ejemplo, si bien en los distintos niveles educativos se abordan las tres dimensiones del

aprendizaje, mientras se escala en los niveles educativos se pierde presencia de la dimensión socioemocional y aumenta la dimensión cognitiva. La dimensión conductual es la menos abordada, sobre todo a nivel de la educación secundaria.

Finalmente, y al examinar lo que sucede en la educación para la ciudadanía mundial y para el desarrollo sostenible, es posible identificar que se abordan más el aprendizaje socioemocional en la educación para la ciudadanía mundial y que, por el contrario, la educación para el desarrollo sostenible tiene un sesgo más cognitivo, siendo en ambas tareas pendientes el abordaje de la dimensión conductual del aprendizaje.

3.3.3. Respecto a formación docente y carrera pedagógica

Los maestros son también clave para el logro de la meta 4.7. Estos no solo deben estar capacitados, sino que deben ser persuadidos de la importancia de la agenda 2030 y participar en su configuración y adaptación, para que puedan involucrar a sus estudiantes de una manera más interactiva (UNESCO - MGIEP, 2017). Es por ello que sus condiciones formativas y laborales son de gran importancia. La brecha de equidad en ello se ve agravada por la escasez y la distribución desigual de docentes capacitados profesionalmente en el sistema educativo, especialmente en áreas desfavorecidas y vulneradas.

Los avances en la formación inicial y continua son débiles en esta materia ya que las principales dimensiones de la meta solo se reflejan en cierta medida en ellas, lo que se ve agravado por el escaso uso de enfoques pedagógicos centrados en el alumno o que definen un rol más activo de ellos en la enseñanza (UNESCO, 2018a). Así mismo, se observa una debilidad al conectar el aprendizaje a la práctica real de los aprendientes dentro de las comunidades para abordar temas como la paz, la diversidad cultural, los desastres, los conflictos y la igualdad de género.

Finalmente se puede mencionar también que en la formación docente en el mundo existen temáticas con mayor y menor desarrollo, lo que trunca un abordaje completo de las temáticas más relevantes en ambos tipos de educación (Bourn, Hunt, Bamber, 2017). Por ejemplo, temas como la conciencia ambiental y las competencias globales e interculturales tienen más presencia y en cambio, temáticas como los derechos humanos y la paz son menos prominentes. La incorporación de la conciencia de género donde se observa menos debate al respecto. Es en los temas medioambientales como el cambio climático y la contaminación donde se observa un mayor énfasis en la formación docente.

3.3.4. Respecto a evaluación de los aprendizajes

Así como los aprendizajes relacionados con la meta 4.7 han sido definidos en distintas dimensiones (cognitivo, socioemocional y conductual), la evaluación debe considerar esa complejidad para que logre abarcar toda su magnitud e integralidad.

Los reportes dan cuenta de que son más los países del mundo que incluyen las temáticas de meta 4.7 en la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, dicha implementación es dispar y diferenciada entre los países. Por ejemplo se ocupan para ello la dimensión cognitiva y no así la evaluación de “valores” y “actitudes”, ni de las “conductas”. En efecto, la menor inclusión

de la evaluación del aprendizaje conductual de los estudiantes se da en la región de ALyC (UNESCO, 2018a).

3.4. Despliegue de la meta 4.7 desde las visiones propias de América Latina y el Caribe

Para desarrollar una perspectiva comprensiva de meta 4.7 a la realidad cultural de ALyC ha de considerar marcos referenciales que releven la forma particular de comprender la vida y el mundo desde esta región del mundo.

Además, es necesario considerar en ello a los problemas respecto a la “colonización del saber” por medio de la comprensión occidental del mundo (hoy ya en crisis), para relevar miradas biocéntricas y ecológicas del conocimiento, que tienen como premisas a la comprensión de la vida y la tierra con mayor amplitud y complejidad que la perspectiva occidental, y que la diversidad del mundo es infinita, con múltiples modos de ser, de pensar, de sentir, de relacionarnos con otros y con la naturaleza.

En este sentido, las “epistemologías del sur” emergen como adecuadas para resignificar y desplegar la meta en la región, pues hacen alusión a un *logos* emancipador que hace posible recuperar la presencia de las visiones ancestrales de ALyC. A su vez reclaman nuevos procesos de producción y de valoración de saberes y conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas, de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (De Sousa Santos, 2011).

UNESCO ha resaltado elementos centrales de la perspectiva expuesta que permiten apropiarse de la meta y con ello establecer una perspectiva integradora de sus dimensiones constituyentes, basados en:

- A) Se requiere reconocer la voz de los marginados en los procesos modernizadores acontecidos en la región, los cuales terminaron excluyendo a actores sociales específicos, favoreciendo el reconocimiento de un enfoque educativo que legitime el derecho a la diferencia y con ello una aproximación intra e intercultural. En concreto, la desigualdad y la exclusión económica, política y cultural, está en la base de las múltiples exclusiones que viven las mujeres, la infancia, los afrodescendientes, los indígenas, el mundo campesino, la comunidad LGTBI, los habitantes de villas miseria, y todos quienes no encajen en los estándares de ciudadano o persona funcional al modelo de competencia en el mercado.

La educación debe constituirse como una oportunidad para repensar la situación de ALyC para problematizarla desde los temas centrales para la democracia y de la paz. Se plantea como necesario que desde la escuela se busque la superación de la violencia estructural que desde ella se origina hacia el diferente, el excluido, las minorías y en general hacia la comunidad educativa como condición para poder abordar otros tipos de violencias presentes en ella y de esta forma poder visibilizar y valorar desde el ámbito educativo la enorme diversidad cultural y de ciudadanías que han sido históricamente invisibilizadas en la región.

Por ello, la escuela debe enseñar que no se puede convivir en paz si somos pasivos ante la violencia. La escuela como instrumento de selección, segregación y competencia se ha

constituido como un límite para la implementación de una educación para una ciudadanía mundial. Se debe revisar el modelo de escuela civilizatoria que se ha heredado de la modernidad, la cual se impuso en la región desde un proyecto de sociedad guiado por una concepción reduccionista del progreso, vinculado al desarrollo industrial, a la civilidad occidental y a la ciencia positivista como única verdad (UNESCO, 2018e).

Si se quiere construir una convivencia pacífica, inclusiva y sostenible que viabilice los plenos derechos de las comunidades y su interdependencia es necesario también abordar las condicionantes estructurales de estas exclusiones.

- B) En segundo lugar, y asociado al punto anterior, se deben reconocer las cosmovisiones originarias de la región a través del ejercicio de visibilizar elementos propios de perspectivas locales como el respeto a la diversidad, la solidaridad y el sentimiento compartido de “humanidad”. En este ejercicio se identifican en la región dos visiones que comparten todas las dimensiones constitutivas de la meta: La noción del Buen Vivir de Bolivia y el *Sumak Kawsay* (bienestar) de Ecuador (UNESCO, 2018c).

Por ejemplo, la noción de “*Buen Vivir*” hace mención en su conformación no solo a los derechos humanos, la igualdad y la libertad, si no que logra vincular desde su cosmovisión elementos propios vinculados a la salud y a la relación que se debe establecer con la naturaleza y el medio ambiente (o *Pachamama*, la que termina siendo reconocida como un actor con derechos en la constitución). Es decir, además de relevar una perspectiva “humanista” de corte más universal con un fuerte componente hacia la cohesión y la empatía social, definen una visión donde el hombre se encuentra plenamente imbricado con el medio ambiente y la naturaleza, lo que da con ello base para una relación conceptual explícita y más cercana a la idea del desarrollo sostenible (UNESCO, 2018c).

Aproximarse a concebir una educación a partir de un enfoque regional de ALyC implicará entonces relevar aprendizajes específicos, los cuales pueden tener la capacidad de dialogar sinérgicamente con el sentido y los propósitos que persigue la meta 4.7 con sus distintas dimensiones. De alguna forma un marco contextual del sur debe invitar a los aprendientes a conectarse:

- Consigo mismo (ser),
- Con el otro (vivir juntos en la diversidad) y
- Con el entorno (el ambiente natural y socio cultural) en un proyecto planetario y civilizatorio.

Conectarse consigo mismo o “el aprender a ser” refiere a las cualidades que se apropia una persona a lo largo de sus procesos de aprendizaje, lo que le permitirá obrar con autonomía, creatividad, juicio crítico y responsabilidad (Delors, 1996). Ahora, el conectarse con otros o “a vivir juntos en la diversidad”, rescata una lectura propia desde el sur del mundo, inscrita en los pueblos indígenas originarios, lo cual es una concepción relacional con la vida, es decir, “somos porque estamos en relación” lo que incluye cualidades, como comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respeto y reconocimiento por la diversidad, comunicación, trabajo colaborativo y la creación-realización de proyectos comunes, para que

puedan transformar el orden social y, por consiguiente, incidir con fuerza en la construcción de lo común y lo público.

Este acto de encuentro colectivo, con las otras y los otros, también refiere al ambiente, entendido como espacio vivo, natural y socio cultural. El efecto de los últimos años de las crisis socio ambientales en el planeta ha permitido visibilizar el cambio climático como un producto de los patrones de producción y de consumo depredador. El “aprender a vivir juntos en la naturaleza” nos debe permitir cultivar disposiciones de respeto a la madre tierra en un contexto económico, político, social y ambiental que necesita una transformación urgente, y que otorgue a las personas posibilidades de desarrollar sentidos de responsabilidad colectivos, un pensamiento ético-sistémico, una mayor conciencia sobre el patrimonio común.

Aproximarnos de esta forma a la educación obliga a pensar en la necesidad de generar un cambio tanto en la forma como se organiza la sociedad como respecto al rumbo del planeta. En este sentido se requiere de un nuevo aprendizaje, el “aprender a transformar”, tanto el devenir de nuestras vidas como también el entorno donde nos movemos. En ese sentido, se debe promover un “compromiso transformador responsable” (UNESCO, 2019b), donde los aprendientes pueden desarrollar un cambio en dos niveles: [1] en sí mismos, al comprometerse individualmente en el desarrollo de un cambio que puede ser personal o social, y en ese sentido que trasciende su individualidad (*más allá de sí mismo*), y [2] en el entorno, como resultado de su actuación como agente social en el intento de mejorar las condiciones de vida de los seres vivos en el planeta.

En este doble ejercicio de transformación personal y del entorno, será necesario generar un involucramiento hacia una problemática común. Para ello, el aprendiente ha de experimentar la percepción de la existencia de una brecha entre lo que cree y la realidad (p.e. una brecha entre un ideal y el *estatus quo*) catalizándose a través de experiencias directas. Estas experiencias se internalizan como motivación a actuar cuando vienen de la mano con un acompañamiento que promueve la reflexión crítica sobre el tema en cuestión. Con ese tipo de acompañamiento orientador (que debiese desarrollar un educador) un aprendiente puede generar un nuevo sentido de propósito y una visión optimista de que el cambio es posible. En todo este proceso de cambio es importante conjugar interrelacionadamente los aprendizajes cognitivos (que generan la brecha) los socioemocionales (que generan la empatía social y motivan el cambio) y los conductuales (que gatillan el actuar y el involucrarse en un proceso de transformación) (UNESCO, 2019b).

4. Discusiones

En consideración del carácter exploratorio de este *scoping review* que pretende generar evidencias para colaborar en el impulso de la meta 4.7 y con el objetivo de alcanzar una educación de calidad, inclusiva y con equidad a lo largo y ancho de toda la vida, es posible discutir algunos elementos en términos de los desafíos implicados, en tanto:

- A) Existe una debilidad en pensar a los componentes nucleares de la meta 4.7 (educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial) y su despliegue a lo largo de toda

la vida. Se observa un desarrollo aún limitado en el sistema escolar regular básico (primaria y secundaria), embrionario en educación infantil y marginal a nivel post-secundario.

- B) Respecto a la calidad de la educación, se plantea la necesidad de favorecer aprendizajes integrales que considere la superación de la centralidad existente -hasta ahora- del aprendizaje cognitivo por sobre el aprendizaje socioemocional y conductual. Así mismo, es necesario una evaluación auténtica que considere de manera integrada estos elementos.

Esto desafía el pensar en un proceso formativo que debe integrar las distintas dimensiones del aprendizaje y relevar que los aprendientes son sujetos complejos durante toda su trayectoria educativa, donde la dimensión cognitiva es sólo una de ellas.

- C) Las debilidades que presentan los docentes en conectar el aprendizaje a la vida real de los aprendientes y de sus comunidades son un obstáculo importante para abordar los temas vinculados a la meta 4.7. Se requiere de un mayor perfeccionamiento en el uso de pedagogías transformadoras orientadas a la acción y aprendizaje basado en la comunidad. Este tipo de pedagogías permiten cristalizar aprendizajes cognitivos y el florecimiento de valores y actitudes que llevan a promover comportamientos que permitan comprometer a los estudiantes y docentes con la transformación que intenciona la meta.
- D) Si bien los desafíos mencionados son variados y complejos, la respuesta contextualizada de éstos, considerando las características y necesidades sentidas de ALyC, son un camino necesario por seguir para provocar su cumplimiento. La pertinencia y contextualización releva la existencia de visiones (cosmovisiones) propias de la región, que pueden ser un aporte en el abordaje de la meta 4.7 desde una comprensión holística e integrada de sus distintas dimensiones que trascenderán hacia una comprensión divisible entre el “mundo humano” y el “mundo natural” que sea una amalgama comprensiva de integración temática para la implementación sinérgica de la meta.
- E) Una perspectiva regional desde el sur ha de enfatizar un aprendizaje integral y que promueva la formación del ser, del vivir juntos en la diversidad, del vivir en la naturaleza y del transformar para desarrollar nuevas capacidades, adquirir conocimientos, saberes y reflexionar para comprender mejor el mundo y sus complejidades; para promover valores, actitudes y competencias sociales que contribuyen al desarrollo afectivo, psicosocial y físico de los aprendientes, y que les permitan vivir con los demás y con la naturaleza en forma respetuosa y pacífica; y con ello promover conductas, desempeños y compromisos que promuevan una nueva forma de ser y relacionarnos para favorecer una vida buena. De esta forma, todo conocimiento debe interpelarnos respecto a nuestro ser, en su relación con los otros y la naturaleza y favorecer predisposiciones para actuar y transformar.
- F) La meta 4.7 ha de animar a los estudiantes a emprender acciones transformadoras. Estas transformaciones requieren, entre otras cosas, un cierto nivel de irrupción, con las personas que optan por salir de la seguridad del *estatus quo* o de la forma "usual" de

pensar, comportarse o vivir. Requieren valentía, audacia, persistencia y determinación, para que puedan estar presentes en diferentes grados, y que se basen mejor en la convicción personal, la percepción o el simple sentimiento de lo que es correcto.

5. Conclusiones

En tiempos de emergencias y explosiones sociales de carácter planetario y local, como la crisis climática, el deterioro de los sistemas de bienestar social y la participación democrática en el mundo, desafíos nobles como los expuestos por la meta 4.7 pueden convertirse en inspiraciones para el cambio *glocal* comprometido y creativo que inspire transformaciones radicales en las personas, las comunidades y las organizaciones sociales con el fin de impulsar una auténtica reforma socioeducativa participativa que nos permita superar acercamientos educativos retóricos, intelectualizados y divorciados de la realidad cotidiana (Nagda, Gurin, López, 2003) en aras de lograr metas globales.

Creemos que un paso clave para el logro de la meta 4.7 se basará en el despliegue de una acción transformadora que retome la condición de arte de la educación pues a través de ella se reconocerán los procesos de enseñanza-aprendizaje mutuo que existe entre estudiantes, educadoras, educadores y sus comunidades (Donnell, 2007) para entender que su construcción es mediada socialmente a través de la experiencia y la interacción (Takacs, 2003).

La acción de la meta 4.7 se deberá desplegar desde diversas disciplinas del saber, desde la reflexión y la acción situada sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1970) lo que desarrollará una interpelación a la *episteme* de la racionalidad imperante y posicionará a las comunidades como protagonistas de la práctica y de la producción de soluciones *glocales* comprometidas.

El desarrollo de la educación para la transformación social desde el marco de la meta 4.7 se enmarca en la conciencia, la acción, la reflexión y la práctica social, mediante el desarrollo de un ejercicio continuo de "preguntando caminamos" y "abriremos nuestro camino preguntando". Por ello el ejercicio de la meta 4.7 puede ser una oportunidad para ampliar la participación democrática, buscar la sabiduría de nuestros antepasados y abrir nuevas preguntas como elementos centrales de nuestro trabajo para transformar el mundo de manera organizada y comprometida con la reforma de nuestros sistemas educacionales que luchan contra la segregación y quieren el desarrollo pleno de la persona, de los proyectos de vida orientados al bien común y defender los derechos inalienables a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la bienestar.

Por ello, valdrá la pena desplegar auténticas prácticas transformadoras con énfasis en la justicia curricular, lo que implicarán que las estrategias sean sensibles a la diversidad, a los desafíos y problemas sociales y a las relaciones de poder que están presentes en nuestras realidades. En este sentido, el aprendizaje basado en la comunidad (ABC en adelante) puede comprender diversos elementos de la realidad pues propone un enfoque emancipatorio que impulsa experiencias transformadoras factibles y con impacto en las capacidades cognitivas, socioemocionales y conductuales de los participantes (Opazo, 2019).

6. Limitaciones

Al tratarse de un primer estudio de naturaleza exploratoria de la meta 4.7, se detallan las principales limitaciones del estudio:

- 1) Análisis circunscrito a los documentos indexados en UNESDOC. Si bien la estrategia fue conocer los documentos asociados a UNESCO en su base de datos, y con ello capturar los elementos desde las referencias vinculadas a ella los estudios posteriores deberían incluir nuevos antecedentes provenientes de otras bases de datos (p.e. Scopus, WOS, ERIC, Dialnet) y desarrollar nuevos diseños para comparar los hallazgos presentados.
- 2) Se recomienda incluir nuevas unidades de análisis y participantes (p.e. políticos educativos, miembros de la comunidad, estudiantes) y el uso de técnicas complementarias para siguientes estudios, como entrevistas focalizadas y/o focus group, con informantes clave, a modo de triangular resultados y comprender la resignificación y subjetivación de los antecedentes recogidos.

Referencias Bibliográficas

- Bourn, D., Hunt, F. y Bamber, P. (2017). *A Review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259566>
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. En La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/3429>
- Donnell, K. (2007). Getting to we: Developing a transformative urban teaching practice. *Urban Education*, 42(3), 223-249.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- Hevia, R. (2008). *Introducción. III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos*. Ministerio de Educación de España, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO - Santiago e Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).
- King, K. (2017) Lost in translation? The challenge of translating the global education goal and targets into global indicators. *Compare: A Journal of Comparative*

and *International Education*, 47(6), 801-81. doi: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1339263>

- Köseleci, N. (2019). *How are topics under Target 4.7 included in textbooks? A global perspective*. NISSEM.
- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. y Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC medical research methodology*, 18(1), 143. doi: <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Naciones Unidas (2019). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Nagda, B. R. A., Gurin, P. y López, G. E. (2003). Transformative pedagogy for democracy and social justice. *Race, ethnicity and education*, 6(2), 165-191. Recuperado de <https://igr.umich.edu/files/igr/Gurin-TransformativePedago.pdf>
- Opazo, H. (2019). Educación para la transformación social: Aprendizaje Basado en la Comunidad (ABC). *Contextos. Revista de Educación*, 5, 32-37. Recuperado de <https://www.recoleta.cl/wp-content/uploads/2019/08/CONTEXTOS-N%C2%BA-5-OPCION-4-OK.pdf>
- OREALC - UNESCO (2019^a). *Educación para la Ciudadanía Mundial*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/global-citizenship-education/>
- OREALC - UNESCO (2019b). *Educación para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-for-sustainable-development/>
- Stephanek, A. (2016). *Non-formal and informal programs and activities that promote the acquisition of knowledge and skills in areas of Global Citizenship Education (GCED) and Education for Sustainable Development (ESD)*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245625.locale=es>
- Takacs, D. (2003). How does your positionality bias your epistemology? *Thought and Action*, 19(1), 27-38. Recuperado de https://repository.uchastings.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2260&context=faculty_scholarship
- UNESCO (2003). *UNESCO y educación para los derechos humanos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:or/48223/pf0000131836_spa.locale=en

- UNESCO (2012). *Education for Sustainable Development Sourcebook*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383.locale=es>
- UNESCO (2013a). *UNESCO's Programme of Action Culture of Peace and Non-Violence. A visión in action*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217786.locale=es>
- UNESCO (2013b). *Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente. Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial*. Seúl. Recuperado de https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000224115_spa
- UNESCO (2014). Plan de acción de la UNESCO para la prioridad “Igualdad de género” (2014-2021). *Documentos estratégicos complementarios del 37 C/4 y el 37 C/5*. Paris: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227222_spa.locale=fr
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía Mundial. Temas y Objetivos de Aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNESCO (2016a). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030*. Recuperado de https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- UNESCO (2016b). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Recuperado de: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000244957>
- UNESCO (2016c). *Estrategia de la UNESCO sobre la educación para la salud y el bienestar: Contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453_spa.locale=fr
- UNESCO (2016d). *ABIERTA MENTE. Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género. (Informe resumido)*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/A_bierta-mente.pdf
- UNESCO (2017). *La enseñanza del Holocausto en América Latina. Los desafíos para los educadores y legisladores*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253183?posInSet=1&queryId=ef1abd5b-fd98-41b4-acdf-92830b442ddd>
- UNESCO (2017b). *E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21. Declaración de Buenos Aires. Reunión regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. 24 y 25 de enero de 2017*. Buenos Aires, República de Argentina. Recuperado de

http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/D_eclaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf

UNESCO (2018a). *Avances en la Educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial. Resultados de la sexta consulta sobre la aplicación de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos humanos y las Libertades Fundamentales, de 1974 (2012-2016)*. Recuperado de https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000266176_spa

UNESCO (2018b). *Expert consultation meeting: Global Citizenship Education for a Culture of Lawfulness*. Meeting report. 15 y 16 de marzo de 2018. París, Francia. Recuperado de <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000265356>

UNESCO (2018c). *Éducation à la citoyenneté mondiale : pour une approche locale*. Recuperado de https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000265456_fre

UNESCO (2018d). *L'éducation à la citoyenneté mondiale et la montée des perspectives nationalistes : Réflexions et pistes pour l'avenir*. Recuperado de https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000265414_fre

UNESCO (2018e). *Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe: "Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 - Agenda E2030". Conclusiones de la reunión regional para América Latina y el Caribe de la Red de Educación para la Ciudadanía Mundial, 23 y 24 de octubre de 2017, Santiago de Chile*. Recuperado de https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000265517_spa

UNESCO (2018f). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia (Edición revisada)*. Paris: Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335.locale=fr>

UNESCO (2019a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros*. Recuperado de <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000367436>

UNESCO (2019b). *Teaching and learning transformative engagement*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368961?posInSet=1&queryId=b799333a-08b5-48fd-833d-9b659d88dc7b>

UNESCO (2019c). *Enforcing the right to education of refugees. A policy perspective*. UNESCO.

UNESCO (2019d). *Executive Board 206 EX/6.II. Item 6 of the provisional agenda. SDG 4 - EDUCATION 2030-PART II. EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT*

BEYOND 2019. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797>

UNESCO (2019e). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019 - Informe sobre Género: Construyendo puentes para la igualdad de género*. Paris, UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369621.locale=fr>

UNESCO-MGIEP. (2017). *Rethinking Schooling for the 21st Century. The State of Education for Peace, Sustainable Development and Global Citizenship in Asia*. New Delhi: UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.

UNESCO-MGIEP (2019). *Rethinking Schooling. Annual Report*. New Delhi: UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.

Agradecimientos y financiación del artículo

Investigación desarrollada en el marco del proyecto FONDECYT/ANID N° 11170623 “Aprendizaje-Servicio en la Formación Inicial Docente: El propósito estudiantil para la mejora educativa y social” y en la consultoría para el desarrollo de la estrategia regional de la OREALC/UNESCO en torno a la meta 4.7 de la Agenda de Educación 2030. Los antecedentes presentados son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de FONDECYT/ANID y de OREALC/UNESCO.

El equipo de investigación agradece a Romina Kasman (OREALC/UNESCO), Mary Guinn Delaney (OREALC/UNESCO), Rosa Wolpert (UNESCO México) y Henry Renna (Clúster Venezuela/NORCAP) por sus valiosos comentarios durante los procesos de investigación.

Cómo citar este artículo:

Opazo, H., Castillo, J. y Carreño, A. (2020). Los desafíos de la Meta 4.7 de la Agenda 2030 para América Latina y el Caribe. Una sistematización de evidencias desde UNESDOC para su discusión regional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 49-73. doi: 10.30827/profesorado.v24i3.15402