



Universidad  
de Navarra

**XLII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación**

## **Hacia una teoría de la educación transformadora**

Pamplona, del 19 al 21 de mayo de 2024  
Universidad de Navarra

### **LIDERAZGO TRANSFORMADOR DE LA EDUCACIÓN PARA UN MUNDO NUEVO**

**Antonio Bernal Guerrero Coord.**

Universidad de Salamanca

**Miguel Ángel Santos Rego**

Universidad de Santiago de Compostela

**Arantxa Azqueta Díaz de Alda**

Universidad Internacional de la Rioja

#### **1. INTRODUCCIÓN**

La proverbial obra de Sir Ken Robinson *Creative Schools* se inicia con un adagio de H.G. Wells (p. 13): “La civilización es una carrera entre la educación y la catástrofe”. Sin prodigarnos en la búsqueda, en toda época histórica encontraríamos testimonios sobrados que suscribirían esta sentencia. La educación se realiza en la dialéctica entre lo novedoso y lo conocido, lo nuevo y lo viejo, lo que la sitúa en las lindes permanentes del conflicto, de la disputa y aun del drama, puesto que la pervivencia de la humanidad depende de ella, de la educación, de eso de lo que estamos hechos, como figura en la conocida proclama kantiana: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 1803/1983, p. 29). Hannah Arendt, en sus reflexiones políticas, enfatizaba el valor trascendental de la educación vinculada al paso del tiempo:

Porque está hecho por mortales, el mundo se marchita; y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riesgo de llegar a ser tan mortal como ellos. Para preservar el mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en el punto justo. El problema es,

simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aunque no se pueda jamás tener certeza de ella (1954/1996, p. 204).

Pero la novedad de tal dialéctica hoy quizás estribe en la vertiginosa transformación del conjunto de estructuras sociales que incrementan exponencialmente el grado de imprevisibilidad de cualquier proceso hasta niveles insospechados no hace tanto tiempo.

### **1.1. Nuevos escenarios, nuevas condiciones**

Muchas prácticas innovadoras, innumerables principios y métodos se han aplicado a lo largo de la historia de la educación. Y no pocas de estas innovaciones han alcanzado ciertas cotas de éxito. Pero admitamos que desde una óptica macroscópica se ha tratado de logros de alcance limitado. Aunque la experiencia educativa es radicalmente personal, los problemas progresivamente son más globales. Este fenómeno expansivo no sólo ha afectado a la dimensión espacial, a los lugares, cuyas fronteras entre áreas vitales, antaño bien delimitadas, se han tornado lábiles y dúctiles, suscitando incluso la emergencia de esos “no lugares” a los que se refirió Marc Augé (1993), invocando el vacío imperio de nuestra soledad, anonimato y aun despersonalización; también obedece a una nueva vivencia de la dimensión temporal (Bernal, et al., 2020), caracterizada por la premura, por el vértigo, por la aceleración, en la que el fantasma de la obsolescencia merodea sin descanso por todos los ámbitos, sectores y prácticas de la vida humana.

La educación es vida y no únicamente un fabuloso instrumento propedéutico para la existencia, pero también es indudablemente preparación para ella. En un mundo donde el progreso y los cambios eran lentos –cuando se advertían–, cierta formación básica más o menos estructurada podía satisfacer esa necesidad sin serios contratiempos. Pero en este mundo “desbocado”, por invocar la célebre metáfora de Anthony Giddens (2000), los actuales sistemas educativos fácilmente pueden resultar anacrónicos, ofrecer contenidos y medios, habilidades y recursos, propios de sociedades periclitadas, abonando el terreno para toda suerte de diatribas desinstitucionalizadoras. Quizás, como afirma el ínclito sociólogo británico, nunca seremos capaces de ser los amos de nuestra historia, pero hemos de hallar modos de controlar las riendas de este mundo desbocado. Sin embargo, los nuevos escenarios no hacen más que incrementar las dificultades de esa ansiada sujeción.

Los ritmos e ímpetus de la idea ilustrada de “progreso” terminaron por enlazar la modernidad a la velocidad, esa “utopía cinética” referida por Peter Sloterdijk (1998), que se ha convertido en una finalidad en sí misma. En medio de la vibrante cotidianidad, la vida parece desplazarse con una rapidez sin pausa para el reposo, ya no digamos para la espera. La aceleración actual obstaculiza la divergencia, el desarrollo de la independencia personal, obedeciendo a la incapacidad general para finalizar y concluir (Han, 2020). Paralelamente, se ha producido una fractura de la confianza en el encuentro de sentido en la realidad, posiblemente debido a la desarticulación propiciada por el escaso cuidado de la tradición y cierto olvido de la historia que aumenta dramáticamente la orfandad cultural de las nuevas generaciones (Bellamy, 2018). No es difícil advertir la dificultad para hallar determinados patrones que nos permitan comprender la realidad y a nosotros mismos en un mundo vertiginosamente proteico. Problema que probablemente presenta su busilis en la desacreditación de cualquier referente a la verdad, a alguna versión de ésta, mientras se elevan al mismo rango axiológico todas las interpretaciones de la realidad, ensanchando ilimitadamente la ambigüedad. Por otra parte, el inabarcable impacto de los avances tecnológicos contemporáneos en la producción y circulación de la información, de ingentes masas de información en imparable y gigantesca expansión (Bauman, 2007), ha facilitado el acceso a las fuentes informativas de manera fabulosa, pero al mismo tiempo la ausencia de discriminación alguna aumenta la incertidumbre bajo el manto de la hiperinformación, de la imposibilidad material de gestionarla. Todo ello, en conjunto, no únicamente dificulta el hallazgo de las raíces, sino además la búsqueda de propósito, de proyección individual y colectiva, la forja de identidades personales convergentes en unidades de destino común, asemejándolas a una costra volcánica que se solidifica, se funde y cambia continuamente de forma, como relatase expresivamente el desaparecido pensador polaco.

La sofisticación del avance tecnológico ha rebasado las posibilidades y consecuencias de la evolución biológica y cultural, como sintetizase Günther Anders (2011) con su “desnivel prometeico”. El formidable desarrollo de la tecnología, con un enorme poder de seducción, ha modificado las prácticas socioculturales y ha invadido todos los ámbitos de la vida. Como patógeno de este tiempo, junto a la hiperinformación, la hipercomunicación alimenta la fantasía de la atención constante, de no estar solo, de ser escuchado en cualquier momento dentro de algún foro. Se deposita así la confianza en el sistema tecnológico, por encima de las propias personas. Mientras se alimenta la

expectativa de una conexión ininterrumpida, sin solución de continuidad entre la vigilia y el sueño, se experimenta, a menudo trágicamente –desafortunadamente, la depresión y la ansiedad son afecciones mentales recurrentes<sup>1</sup>–, el profundo vacío de la falta de comunicación humana, que siempre requiere un lugar para la cercanía, el contraste, la reflexión, la imaginación, el encuentro pleno de experiencia real de la vida (Turkle, 2019). La forma mediática del mundo actual desarmoniza con la capacidad psíquica de poseer un mundo.

La biotecnología y la tecnología de la información prosiguen su curso, atravesado por las tensiones entre la confianza en ciertas bondades inequívocas para la humanidad y las dudas sobre sus beneficios. Las “estrategias fatales” preconizadas por Jean Baudrillard (1991), distinguidas por la asunción de que el objeto es más ingenioso que el sujeto, irremisiblemente fascinado por su poder de seducción, encuentran en la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) la manifestación de un potencial aún difícilmente imaginable. Nuevas formas de producción emanadas de esta tecnología (ChatGPT, Google Bard, MusicLM, DALL-E2...) bordean nuestros modos de pensar, razonar y crear. Un potencial inmenso se abre paso, al tiempo que la amenaza de una devastación de alcance imprevisible. No se trata de tecnología complementaria, sino de nuevos modos de tejer la cultura, nuestras formas de vida. En su exitoso *Homo Deus* (2016), Yuval Noah Harari ofrece, en esta dirección, argumentos sobre el dataísmo. Ante la incapacidad de afrontar los colosales flujos de datos, los algoritmos electrónicos se abren paso para la obtención de información y de elaboración de conocimiento. La conexión múltiple y permanente a todos los medios y redes posibles configura ese nuevo sistema, el internet de las cosas, para el que la pérdida de privacidad, autonomía e individualidad no parecen ser un obstáculo apreciable. Formamos parte así de un sistema inabordable que no terminamos de entender, pero al que inexorablemente pertenecemos y del que esperamos mediante los algoritmos predictivos soluciones o consignas para nuestros problemas y proyectos, dudas e incertidumbres. Se preguntó hace más de treinta años Lyotard (1988) acerca de si lo propio del ser humano fuese estar habitado por lo inhumano. Desde luego, algo inhumano hay en el miedo a la libertad, en el deseo de control que no deja de encerrar esclavitud, en el mecanicismo por el que nos deslizamos cuando aceptamos las cosas sin

---

<sup>1</sup> Según datos de la Organización Mundial de la Salud (<https://who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>), en 2019, 301 millones de personas sufrían trastornos de ansiedad, de las cuales 58 millones eran niños y adolescentes; asimismo, 280 millones de personas padecían depresión, de las cuales 23 millones eran menores de edad.

preguntarnos por qué, cuando alimentamos sentimientos prestados de otros, cuando nos esbaramos en mil contextos subyugados por tantos y tantos tópicos, cuando renunciamos en fin a nuestra originalidad. La tecnología, que avanza sin pausa, constituye una amenaza no sólo a la esencia de lo humano, sino también para la propia democracia. Ni tecnoptimista ni detractora de la IA, la eminente profesora Helga Nowotny, una de las fundadoras del Consejo Europeo de Investigación, ante el aparentemente irreversible proceso de desarrollo científico y tecnológico, en un escorzo no exento de esperanza aboga en su última obra por un humanismo digital, alejado del escenario pleno de pesadillas que divisaba Bauman (2017) en su póstumo ensayo donde perdía toda esperanza en que la salvación vaya a venir de la sociedad:

No debemos ignorar la idea de futuro como horizonte abierto. Nos arriesgamos a perderla cuando empezamos a creer que los algoritmos prevén el futuro, especialmente cuando se trata de nuestro propio mañana, de lo que nos sucederá. La incertidumbre es una noción formidable que debe ser atendida, mientras sigamos atribuyendo poder a los algoritmos predictivos como parte de nuestro viaje coevolutivo en compañía de las máquinas digitales. Si confiamos demasiado en sus predicciones corremos el riesgo de volver a una cosmovisión determinista, donde todo ya está decidido y nos encontramos a merced de nuestra propia devoción por las predicciones algorítmicas (2022, p. 184).

Junto a la inquietud que producen muchos aspectos desprendidos de esta revolución tecnológica y científica, como ha sido señalado ininidad de veces por acreditados analistas, mientras se han ido creando las condiciones para una mayor cooperación global, se ha incrementado una nueva conciencia del riesgo asociada al incremento exponencial de la complejidad del tejido social (cambios significativos en el mundo del trabajo, desestabilización de los mercados financieros, aumento de desigualdades, desestructuración de las zonas más pobres, desastres ecológicos, pandemias, etc.) A pesar de los indudables progresos del modelo económico actual, hay argumentos que erosionan su credibilidad tanto de índole social como estrictamente antropológica. Y, además, una lógica conflictual, bélica y violenta, asola nuestro planeta, añadiéndose a los múltiples escenarios de guerras y los consabidos e intermitentes crímenes de terrorismo diverso, como última infortunada novedad, la nefanda invasión de Ucrania por Rusia, con implicaciones para el orden político internacional y la paz mundial difíciles de predecir incluso por los más avezados expertos militares y versados diplomáticos.

Y en medio de todo esto estamos todos nosotros, quienes habitamos el mundo con nuestras sensaciones, memoria, experiencias, emociones, historia, inteligencia de la realidad y de nosotros mismos, capaces de generar sentido y de encontrarlo. De nuevo,

civilización o barbarie, educación o catástrofe. Precisamos vertebrar de un modo plausible las libertades individuales con el desarrollo justo y sostenible de la *polis*. Pero este viejo desafío de transformación ahora presenta una novedosa resonación porque vivimos una época en la que el planeta entero se ve implicado, afectado por todo lo que se degrada y por todas las calamidades que se nos manifiestan, preocupado por la gradual superposición entre los espacios digital y físico que cambia nuestras relaciones humanas y con el medio, y que está transformando nuestro propio modo de estar en el mundo.

Aunque los sistemas educativos se relacionan con contextos más amplios sin los cuales no podríamos comprenderlos, como hemos expuesto, en sí mismos encontramos también argumentos suficientes para reclamar su transformación. Las familias, el profesorado, el alumnado, el personal técnico, la supervisión e inspección educativa o los diversos analistas de procesos educativos convergen en la necesidad de cambiar y adaptar los sistemas escolares a las nuevas condiciones sociales y culturales. Sin detenernos en cifras, continúan siendo alarmantes los índices de abandono y de fracaso escolar y no son escasas las críticas sobre la falta de calidad en la educación institucionalizada. Partiendo de la situación actual y considerando lo tratado en la Conferencia sobre el Futuro de Europa, la Comisión Europea (2022) propone algunas medidas como: fomentar la equidad y la inclusión en todos los niveles de la educación y la formación, mejorar la calidad, dando respuesta a la escasez de profesores y aumentando el atractivo de la profesión docente, o mejorar la educación para la ciudadanía europea. Mientras tanto, en la cotidianidad de la enseñanza se evidencia la modificación de la forma de aprender. Hay nuevas fuentes de información y nuevos modos de intercambio y de interacción con la información. Sin embargo, las prácticas educativas apenas se han alterado, manteniendo una inquietante inmovilidad. Nuevas prácticas más flexibles, colaborativas, innovadoras, más próximas a las que se desarrollan en otros entornos, aspiran a proponer alternativas organizativas, más permeables a las dinámicas de continuidad del aprendizaje (Davidson y Goldberg, 2010), pero su manifestación es limitada, cuando no episódica.

## **1.2. Teoría del cambio educativo**

Sobran razones para mirar a la educación como resorte del cambio, pero un buen diagnóstico no basta. Se precisa una decidida voluntad de transformación, algo en lo que quizás no haya disenso, aunque las formulaciones del cambio difieran (Ball, 1994, 2023). Como advertimos, razones sociales, políticas, éticas, laborales, culturales, económicas y

estrictamente pedagógicas podemos argüir para estimular la motivación hacia el cambio educativo; pero igualmente habremos de buscar aquellos elementos capaces de conmovernos, de agitar nuestras emociones, de regenerar el Eros (Morin, 2020), ese dominio que nos impulsa a vivir creativamente, hasta el punto de tomar conciencia definitivamente de la importancia trascendental que tiene una educación transformadora en estos momentos. Nuestra suerte depende de ello.

También es preciso percibirse de que la transformación demandada se encuentra más vinculada a los nuevos escenarios que conforman nuestra existencia que a las propias funciones humanas, a nuestra intrínseca condición, al ámbito donde descubrimos el sentido de las cosas y de toda la realidad. En nuestra condición podemos hallar la mayor fuente de elementos permanentes de humanidad. Aunque en la medida en que el valor se modifique porque se encuentra unido a lo material y cambiante, la capacidad de percibir y realizar el valor es una cualidad con carácter de permanencia. En esta ambivalencia encontramos la explicación de la existencia de elementos permanentes y cambiantes en la vida humana. Por eso, una educación transformadora no debe ser un ejercicio de aniquilación, sino de sabiduría, donde se concilie lo aparentemente antagónico, donde se discierna y al mismo tiempo se complemente aquello que es valioso. “La educación eficaz siempre es un equilibrio entre rigor y libertad, tradición e innovación, el individuo y el grupo, la teoría y la práctica, el mundo interior y el que nos rodea” (Robinson, 2015, p. 326). Esto significa desprendimiento de la idea de poder que esclaviza y asunción de la que es camino hacia la libertad (Russell, 1938/2010).

Si algo se ha puesto de relieve manifiestamente claro en la teoría del cambio es un sólido conocimiento de la creciente complejidad que suponen los procesos de transmutación educativa. Si estamos dispuestos a cambiar la educación, no podemos ignorar la trayectoria del cambio en las últimas décadas. Aunque una lógica pedagógica pueda tener su relevancia, el cambio en educación ha estado vinculado a otros influjos: sociales, culturales, económicos, políticos y tecnológicos. En este sentido, la teoría del cambio educativo muestra un itinerario indudable hacia el incremento de la complejidad de las transformaciones educativas (Fullan, 2007).

En épocas en las que en la sociedad predominaba el consenso, el cambio se centró en la mejor gestión e implementación posible, inducido desde las administraciones educativas, de carácter unidireccional y de arriba abajo. Aunque ha transcurrido más de medio siglo desde aquel enfoque parece no haberse perdido la fe en las posibilidades

hegemónicas del cambio mediante el imperio de la ley, campo de batallas políticas que no han hecho por lo general más que instrumentalizar la educación. A aquella primigenia etapa centralizada siguieron nuevas propuestas que acentuaron la índole profesional de los agentes educadores –que no son meros ejecutores de planes técnicamente diseñados por expertos externos–, en última instancia responsables del cambio, lo que otorgó preponderancia a los sentidos y significados personales, interpretaciones contextualizadas de lo que suponen en realidad los procesos de implementación del cambio. El pensamiento del profesorado, los estilos docentes, la atención a la diversidad, las estrategias de compromiso intelectual y emocional con los fenómenos de transformación pasaron a un primer plano de preocupación generalizada. Posteriormente, en lugar de focalizar el cambio en los agentes personales se consideró que todo proceso de innovación habría de considerar los marcos institucionales en que ha de desarrollarse, es decir, precisa de un contexto de reflexión y de discusión colectiva. De este modo, el cambio se afirmaba en las dinámicas de autorregulación de los centros educativos y de las propias comunidades profesionales en un clima de cooperación, coordinación y responsabilidad compartida.

Aunque impulsado desde núcleos diferentes, según los momentos evolutivos analizados, parece que ningún enfoque por sí mismo ha colmado las aspiraciones de un cambio profundo y significativo que mejore a cada persona y a la sociedad toda (Sahlberg, 2023). No hay otro camino, pues, para comprender cabalmente y poder realizar propuestas de mejora con mayores probabilidades de éxito, que el de adoptar la perspectiva de la complejidad. Ésta es un rasgo inherente a todo fenómeno de cambio educativo. La amplitud y exigencia de los cambios actuales, la pluralidad de factores y escenarios implicados y las propias coordenadas temporales de las transformaciones pretendidas nos sitúan ante un panorama difícil que requiere prudencia, diferenciación y complementariedad, integración y asociación inteligente (Fullan, 2020). La gran empresa de transformar la educación, para que a su vez pueda ser transformadora, requiere de la participación de todos, sin exclusión, expertos y legos. En este sentido, se precisa una reformulación del liderazgo educativo.

## 2. LIDERAZGO, CAMBIO Y EDUCACIÓN

Haciendo alusión al Instituto Filantrópico de Dessau, dirigido por Basedow, Kant (1803/983), en la edición autorizada de su *Pedagogía*, según apuntes tomados por Rink en sus clases, advertía de la necesidad de enfocar la reforma de la educación con miras amplias y espíritu cosmopolita, gracias a lo cual puede emerger “una ordenación radicalmente nueva de los asuntos humanos” (p. 96). Esta preocupación universal por la trascendencia de la educación la tenemos todos sin excepción, ya se sea moderno, postmoderno o premoderno, o un poco de todo; pero la cuestión crucial es qué hacer para mejorar verdaderamente la educación y, con ella, hacer un mundo más libre y justo. Y cualquier tentativa de solución no parece radicar en formulaciones simples.

Del principio de complejidad del cambio se infiere que hemos de atender a las interacciones dentro del sistema de educación y no únicamente a esos procesos que parecen obedecer a una causalidad lineal. Por tanto, adquiere relevancia la consideración de los fenómenos de cambio en sus múltiples conexiones, si queremos aproximarnos a cómo se manifiestan en la realidad los procesos educativos. No se puede reformar atendiendo exclusivamente al sentido común, hay en esa posición cierta falacia racionalista que presupone que la vida social puede transformarse apelando a argumentaciones aparentemente lógicas. Aunque puede identificarse cierta vigencia de la perspectiva racional-técnica en la investigación y la práctica relacionadas con la política vinculada a la gestión educativa, cabe reconocer la validez continua de la política interpretativa y crítica (Gunter, 2022). No hay fórmulas mágicas, es preciso estudiar críticamente las ideas externas, pero comprendiendo y transformando los contextos reales de prácticas. Michael Fullan es taxativo: “No hay una respuesta absoluta «ahí afuera»” (2002, p. 134). La definición de estrategias de cambio es un espacio complejo. Fullan agrega: “Es tiempo de llenar de personas parte de este espacio complejo” (2002, p. 137).

Sentido personal y sentido social se retroalimentan o se debilitan cuando no hay interacción fluida entre ambos. La responsabilidad afecta tanto al ámbito estrictamente personal como al colectivo, pero su andadura depende de la búsqueda del sentido. Dicha confluencia no será posible sin una disposición alentada hacia el aprendizaje, hacia el descubrimiento de aquellas dinámicas generadoras de transformaciones exitosas. Éstas no obedecen únicamente a las ideas que las promueven, sino también al impacto que producen. Y ello depende de si hay suficientes personas comprometidas con el cambio. Fullan formuló, en este sentido, la regla del 25/75, es decir, el veinticinco por ciento de

la solución estriba en tener buenas ideas sobre hacia dónde se dirige el cambio, el setenta y cinco por ciento restante en encontrar cómo implementarlas en cada contexto particular. El cambio de la educación y una educación transformadora ni es ni puede ser de una vez por todas. He aquí otra lección que hemos de aprender los teóricos de la educación, invitados a un estado de alerta permanente, a una apertura crítica y creativa necesariamente inacabada e interminable.

Joseph E. Stiglitz y Bruce C. Greenwald (2016), desde una visión general del desarrollo, han propugnado que la calidad de vida no depende tanto de la acumulación de capital, del conjunto de recursos y de la producción, sino de los avances en el saber. Esto es, la creación de una “sociedad del aprendizaje” no es una cuestión meramente académica, ni cultural, sino algo fundamental para el desarrollo de los países, para el crecimiento del nivel de vida. Esta preocupación, manifestada por estudiosos enfocados en el desarrollo y el progreso social, no dista de las consideraciones extraídas por los teóricos del cambio educativo. En este sentido, cabe hablar razonablemente de comunidades u organizaciones de aprendizaje, es decir, dispuestas al hallazgo renovado de la creación de compromiso compartido y de preocupación por aquello que merece la pena ser conquistado. Y todo esto desde una actitud de encuentro y compromiso con otros contextos, con otras circunstancias, con otras comunidades, con la búsqueda del bien común.

Como se ha mostrado en otro lugar (Bernal et al., 2013), en el marco del XXXII SITE, celebrado en la Universidad de Cantabria, uno de los enfoques sobre el liderazgo más desarrollado actualmente es el “transformacional”. En él se procura reunir tanto los rasgos y conductas del líder como las variables situacionales, para ofrecer una perspectiva lo más amplia posible del fenómeno. El liderazgo transformacional alude al proceso de inducción de cambios relevantes en las actitudes de los miembros del grupo y a la gestación de compromiso para la elaboración de estrategias pertinentes para el alcance de los fines pretendidos. El liderazgo transformacional, que aúna todos los avances en el desarrollo científico sobre los procesos cognitivos y emocionales, otorga poder a todos los miembros del grupo para que puedan constituirse, a su vez, en agentes de cambio. En última instancia, provoca un cambio organizativo capaz de desarrollar potencialidades individuales y al mismo tiempo contribuir al logro de las metas colectivas. El prototipo de la organización guiada únicamente por la razón y la lógica es insuficiente, puesto que

las emociones no son simples antecedentes o consecuencias, sino constructos que median muchas de las relaciones humanas que se dan en las organizaciones.

Hargreaves y Fink (2008) establecen siete principios de sostenibilidad en el cambio y el liderazgo educativos presuponiendo que las organizaciones son entidades culturales donde los significados son más relevantes que las propias acciones. De este modo, el liderazgo transformacional, sin obviar las singularidades personales, enfatiza el valor de una cultura organizativa orientada hacia el compromiso con la mejora continua. Un auténtico liderazgo educativo es culturalmente responsable, lo que implica constituirse en una excelente vía de inclusión (Santos Rego, 2023). De esta forma, el liderazgo es tan cambiante y dinámico como la propia realidad, en un proceso ininterrumpido de implicación de todos los miembros de la organización. La búsqueda y el hallazgo de sentido no es cuestión de algunas personas, sino de todas.

Aprender a vivir con el cambio implica tomar conciencia de su trascendencia y resonancia, esto es, de lo que principalmente imanta nuestra acción, pero asimismo reconocer que es preciso mostrarse receptivo a la contingencia, a los pequeños detalles, a los aparentemente menores. Como señaló Gladwell (2000), el comportamiento humano individual es sensible a la influencia del entorno, especialmente a partir de un “punto de inflexión” desde el que los efectos de una idea o proyecto se propagan suscitando cambios significativos. Frecuentemente, estos puntos de inflexión pueden ser situaciones o detalles aparentemente insignificantes, pero que relacionados con otros elementos provocan ese impacto.

Definitivamente, el liderazgo es cada vez menos lineal, requiere de un aprendizaje continuo y de la estimulación permanente a que otros aprendan, desarrolla una mayor precisión y eficacia con y mediante el grupo y contribuye tanto en lo próximo como en lo más distante. Un modo general de pensar sobre el liderazgo es que el trabajo del líder es desarrollar culturas de colaboración y liderazgo de otros hasta el punto en que el propio líder resulte prescindible. Michael Fullan (2020a) ha afirmado recientemente que el liderazgo debe concebirse en términos de cuatro componentes: expertos en contexto, determinación conjunta de soluciones, una cultura de rendición de cuentas y convertirse en actores del sistema.

### **3. ESFERAS DE ATENCIÓN**

Los procesos de cambio reclaman una perspectiva a menudo heurística, susceptible de incrementar la probabilidad de que suceda un determinado fenómeno. No se trata de plantear objetivos inalcanzables, sino de mantener la aspiración a la creación de las condiciones óptimas para las personas en sus contextos reales, sabiendo que las circunstancias están en un proceso ininterrumpido de transformación. Por tanto, conviene discurrir sobre las fuerzas que puedan dinamizar la transformación educativa para que, a su vez, la propia educación llegue a ser transformadora. En este sentido, varias esferas merecen particular atención: la constituida por la dimensión estrictamente personal, la conformada por la identidad cultural y la configurada por el mundo productivo.

#### **3.1. Dimensión personal**

La evolución tecnológica de los últimos años está impactando en todo el mundo y en todos los órdenes sociales. Esta situación afecta a nuestro *modus vivendi* en el trabajo, en la salud, en la economía y, también, en la educación y formación (Alonso-de-Castro y García-Peñalvo, 2022). En el ámbito educativo, la IA supone una verdadera revolución disruptiva que está abriendo abundantes incógnitas además de incertidumbre y preocupación (Selwyn, 2022). Este contexto entre partidarios de la tecnología o “tecnoptimistas” y los detractores o “tecnófobos” abre, junto a muchos retos, abundantes dilemas (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023). Nadie cuestiona que la tecnología forme parte de nuestro día a día y tenga un papel cada vez más relevante en el ámbito escolar, pero, también, no cabe duda de que esta situación nos enfrenta a un importante reto como sociedad: repensar qué es educar y qué es lo genuino de la tarea educativa para que sea verdaderamente transformadora.

Un viejo adagio popular sentencia que “los tiempos cambian y mudan costumbres”, pero el cambio siempre opera sobre un soporte de realidad humana perdurable (Altarejos, 2006) que se constituye en el protagonista esencial de la acción educativa. En estas circunstancias se hace más necesario que nunca considerar la aspiración a centrar la atención educativa en el propio sujeto. Siguiendo a Millán Puelles (1967/2014) “solo algo que permanece se puede transformar” (p. 310). Una educación verdaderamente transformadora lo será si afirma lo verdaderamente humano, si afirma la naturaleza humana que “no es, precisamente, la que impide los cambios sino la que los posibilita, la

que los hace posibles” (Ruiz-Corbella et al., 2012, p. 70). Sin embargo, el cambio que requiere la educación es una nueva búsqueda del sentido de la educación y renovar el compromiso con ella.

Con frecuencia, las leyes educativas fijan como objetivos educativos lo que los analistas, supervisores y organizadores de las políticas han diagnosticado como exigencia de adaptación a los tiempos, preocupación social o económica, interés para contribuir a la mejora del bienestar humano o para la preparación para la vida adulta. Estos aspectos, aun siendo de utilidad no son suficientes. El aprendizaje se ha convertido en una cuestión de gobierno, que promueve una racionalidad de lo que se considera educativo (Simon y Masschelein, 2008). Para García del Dujo (2011), el utilitarismo ha impulsado una «pedagogización de la vida» que convierte la educación en un instrumento para alcanzar un fin y una herramienta social para favorecer la modernización de la sociedad, la mejora tecnológica y la sostenibilidad de un modelo social preocupado mayoritariamente por el logro de beneficios económicos. No es tampoco la escuela un simulador para futuros trabajos en el que se pone por delante el interés por el método, se reducen los contenidos y se priorizan determinadas habilidades (Tirado, 2021).

Muchas de las cuestiones que se plantean como objetivos educativos como son, por ejemplo, la tolerancia, la mejora de la convivencia, el respeto por la diversidad, la prevención de adicciones, la creatividad, el interés por el bien común, la perspectiva ética y un largo etcétera de cuestiones, no se conquistan ni se alcanzan porque se incluyen en el currículo escolar ni tampoco son consecuencia de que los profesores los aborden en sus clases. Muchos de estos aspectos no son susceptibles de ser “enseñados”, sino requieren ser “descubiertos” por los propios interesados. Un buen maestro es espejo y modelo positivo para sus alumnos y ejerce sobre ellos su influencia (López-Martínez et al., 2023). Un buen maestro educa con su propia vida valores como la responsabilidad, la paciencia, la justicia, el respeto, el interés por el bien común y por los demás, el sentido positivo, la tolerancia al error, el compromiso con la sociedad, etc. En esta labor no podemos ser sustituidos por la IA. Esta situación nos inclina a recuperar un paradigma educativo centrado en la persona, es decir, que conciba la escuela como ámbito de comunicación y de relación entre profesores y alumnos, donde se cree un clima de confianza y sentido positivo en el que se tengan altas expectativas de logro respecto al aprendizaje de los alumnos.

Esta tarea supone, por un lado, el desarrollo de la identidad personal, de lo que nos hace únicos, diferentes e irrepetibles, humanamente contingentes y genuinamente distintos y, en consecuencia, acreedores del reconocimiento propio y ajeno (Bernal, 2005). Y por otro, una escuela y una educación transformadora tiene que preparar y cultivar hábitos que hagan posible tal desarrollo, de manera primordial los que facilitan la mejora de la capacidad de esfuerzo. Esto es especialmente necesario en nuestros días en los que estamos acostumbrados a obtenerlo todo de manera rápida y con el mínimo empeño.

La noción de identidad personal ha sido profundamente cuestionada y criticada a lo largo del siglo XX, pero la complejidad de la sociedad actual y el impacto que supone la IA en el ámbito educativo reclaman revalorizar este concepto. Es de interés resaltar la importancia que tiene para la educación una correcta comprensión del concepto de persona que configure una formación más humanizadora, acorde a su naturaleza y sus fines. Se precisa que “el quehacer educativo, si verdaderamente es tal, afronte directamente la condición personal del ser humano” (Altarejos y Naval, 2011, p. 152). Su olvido reduce la educación a un simple medio para alcanzar unos resultados políticos y sociales, probablemente deseables, como la mejora del bienestar y del nivel de vida general, pero, en cualquier caso, insuficientes desde un punto de vista personal.

La persona es principio de acción, origen de sus acciones, ser activo, autor: “es la persona, el único ser capaz de iniciativa, porque es el único que aporta. La persona es efusiva, da de sí” (Polo, 1990, p. 19). La educación, si quiere contribuir a la mejora de la persona, no puede olvidar la dimensión más profunda de la libertad. En hacerse persona adquiere un papel fundamental la educación y, en concreto, la educación de la libertad, como contribución directa al crecimiento y desarrollo del ser personal. Todos tenemos las mismas notas personales, una común condición, pero su desarrollo es diverso.

Una educación que tiene en cuenta a la persona se entiende no sólo como atención al individuo considerado en sí mismo, ni tampoco como adaptación a las peculiaridades diferenciales de los estudiantes como si se tratara de una mera individualización del aprendizaje, sino que tiene en cuenta también todos los elementos comunitarios que rodean a la persona. Una verdadera educación personaliza, no busca otra cosa que el bien de la propia persona y se concibe como un auténtico encuentro (Pérez-Guerrero y Ahedo, 2020). En este proceso de personalización educativa, las dificultades principales, al

tiempo que sus renovadoras posibilidades, giran en torno al hallazgo de fecundas fórmulas conciliadoras entre lo intrapersonal y lo interpersonal.

Las acciones de cada persona manifiestan un modo singular de obrar, que tendrán, por tanto, un carácter originario y creativo, dada la novedad que aporta cada uno en su irrepitibilidad (Arendt, 1958/2008). La originalidad o creatividad constituye la manifestación dinámica de la singularidad personal, que considera a alguien origen de algo. A través de la reflexión y la creatividad, se crean soluciones, se modifica el entorno, haciéndolo útil, se responde a las exigencias del mundo y se aprende de la experiencia. En consecuencia, la creatividad es muy importante para las personas y para la sociedad; y la educación se convierte en uno de los medios de su estímulo y desarrollo (Colom et al., 2012). Dar cauce a la originalidad personal implicará, en primera instancia, detectar aquellos elementos que están obstaculizando su despliegue.

La autonomía hace referencia a la capacidad de gobierno de sí mismo, a la posesión y uso efectivo de la libertad, porque la persona no puede ser “participada” por otro, es un fin en sí misma. Existe una estrecha relación entre autonomía y libertad. La autonomía es una condición de la felicidad posible de cada persona y un requisito para la participación en la vida cívica (Ruiz-Corbella et al., 2012). La autonomía confiere dignidad, por la que se es sujeto, realidad distinta al mundo de objetos circundantes. Ejercer la libertad no se limita a la capacidad de elegir, sino que se entiende como capacidad de planificar la vida, asumir compromisos consigo mismo y con la sociedad, ser responsables. En consecuencia, la educación contribuye a mejorar el compromiso con los demás y, en definitiva, la responsabilidad por renovar un mundo común (Arendt, 1954/1996). Es una tarea que corresponde a cada uno porque la persona es insustituible, no es un número. Toda acción educativa, aun aquella que finalice en una obra exterior, presupone un proceso de decisión en el que el sujeto no sólo decide sobre el objeto, sino también sobre sí mismo: es el aspecto formativo de la actuación educativa (Altarejos et al., 2003). No es posible formar personalidades autónomas si los individuos son sometidos a la imposición intelectual de unos conocimientos que les impulsan a aprender sin descubrirlos por sí mismos (Ruiz-Corbella et al., 2012). Desvelar las múltiples caras del miedo a la libertad es un reto inexcusable para poder potenciar la autodeterminación posible en que consiste toda genuina educación transformadora.

Por otra parte, la persona se relaciona con lo que le rodea, es una necesidad constitutiva y existencial (Burgos, 2009). El individuo humano aislado es una abstracción. Su

existencia es existencia en un mundo, su vida es vida en común. El hombre es una existencia abierta hacia dentro y hacia fuera, el ser humano es “imposible en solitario” (Sellés, 2007, p. 494). Es, al mismo tiempo, dependiente e independiente. La sociedad es para el hombre condición de viabilidad porque por sí solo no puede alcanzar la plenitud (Maritain, 1949). Vivir, para el ser humano, es convivir. Hacer la propia vida conlleva el reconocimiento de que hay otros inmersos en el mismo proyecto, interrogándonos por el significado de la vida que compartimos.

A la vista de lo expuesto anteriormente, en lo referente a la dimensión personal, la educación ayuda al florecimiento personal en un marco de búsqueda del bien común. En sentido estricto, no se forman personas, sino que se ayuda a esas personas para que se formen a sí mismas. Educar supone ayudar a la humanización de la persona y a que se desenvuelva de manera exitosa en la sociedad que le ha tocado vivir. El papel de la escuela, como el de la educación en general, en este sentido, ha de ser repensado en los nuevos contextos socioculturales.

### **3.2. Un punto de atención cultural para un mundo nuevo**

En cuanto a la esfera de atención sociocultural, estamos persuadidos de que la cuestión identitaria no decaerá, sino que, muy posiblemente, se acrecentará. Esta, la identidad, ha sido siempre un eje de humanidad en cuanto que permite la construcción y reconstrucción del yo en interacción con otros individuos y circunstancias. Sin los otros, decía Hobsbawm (1994), no hay necesidad de definirnos a nosotros mismos.

Algo tenemos claro en el examen de la identidad. Es proteica, o sea, cambiante, a menudo vulnerable en la turbulenta dinámica social y cultural a través del tiempo. Junto a lo que muda, también lo que permanece da cuenta de la complejidad del proceso, más profundo que un cúmulo de condiciones a negociar (Bernal, 2022).

Sería de imposible síntesis referir ahora la manera en que se ha abordado el tópico, incluso en un tiempo como este en el que, reconocible el incesante cambio, se ha dado en hablar de múltiples identidades, o de múltiples pertenencias, sin dejar de afirmar, como hace Soriano (2004), que todos los seres humanos poseemos una identidad compuesta y multidimensional.

Sin embargo, a diferencia del pasado, la identidad se impone menos desde el exterior y más desde la misma actividad del sujeto en un mundo hiperconectado (Castells, 1998).

Lo cual da una idea de la crisis en la que ha entrado un paradigma identitario moderno (básicamente *territorial*), favoreciendo otro tal vez de factura postmoderna (*transterritorial*). Es el tránsito, en anotación de Béjar (2007), desde una identidad adquirida a otra auto-constituida.

Es claro que en el discurso identitario confluyen los más variados referentes en el estudio de la condición humana, a saber, la historia, la filosofía, la psicología, la sociología, la economía, ahora la tecnología digital, amén del permanente rol de la teoría y la intervención educativas en su coyuntural despliegue curricular, tanto explícito como oculto.

En la identidad reconocemos un elemento tan imprescindible como preocupante, dada su fluidez y la flexibilidad con que acaba convertida en punto de disputa o de radical afirmación política, con los consiguientes peligros que ello conlleva para el fortalecimiento de una democracia liberal en horas bajas.

Ciertamente, es imposible desligar la identidad de nuestro ser social. La historia y los más sofisticados productos de la creatividad literaria así lo ponen de manifiesto. Sin la comunicación con los demás no habría alimento identitario posible. Como partes de una red social, la identidad es moldeada merced a la conexión diaria, que ya está siendo más digital que cara a cara. Avalaría una suerte de identidad nodal al basarse en relaciones que se han originado en la red. Pero tal circunstancia, pese a su lógica y a su pragmática vital está teñida de obstáculos, en absoluto novedosos, aunque sí enardecidos mediante el poderoso influjo de Internet y su campo abonado para la distorsión y, con frecuencia, la falsificación en cadena (Cruz, 2023).

Y, por supuesto, la pervivencia del esencialismo más irredento a partir del axioma anclado en la creencia de un yo verdadero e inmutable (Appiah, 2019), cuna de proclamas xenófobas y populistas, en camino a una distopía que socava los ideales ilustrados y las dinámicas de emancipación en Europa. Una cosa es la crítica de los descuidos de la modernidad (Giddens, 1997), o de los excesos de confianza en una Ilustración (Pinker, 2018) que simboliza el relato del progreso, y otra muy distinta es mirar para otro lado ante una suerte de metamorfosis cultural que conduce al adoctrinamiento y a la exclusión por vías paralelas.

El problema de dilucidar quiénes somos y lo que ansiamos ser es, pues, una cuestión de calado epistémico y axiológico en una perspectiva que rebasa ampliamente la

deliberación individual. Precisa de diálogo y consenso en cada contexto a la luz de legados y transformaciones reconocibles en el tejido social y comunitario, que es también donde se dirimen sentido y significado de las manifestaciones de la cultura, que en sus dinámicas de cambio influyen, incluso asimétricamente, en la percepción de las personas.

Podríamos decir, entonces, que un razonable ajuste de los patrones de diferencial representación individual y, sobre todo, grupal, a valores y metas compartidas, continúa siendo un importante desafío en las sociedades de nuestro entorno. Es un reto que permanece en sociedades abiertas, edificantemente plurales, en no pocos parámetros e indicadores convivenciales. Y por eso a nadie puede extrañar que la gestión del cambio incluya el desarrollo estratégico de *patterns* educativos para una democracia de consistente recorrido intercultural.

Ahora bien, quienes asistimos a este foro de pensamiento y debate probablemente coincidiremos en una premisa, no otra que el respeto a la “identidad cultural” mediante la provisión de una educación de calidad culturalmente apropiada y sostenible, lo cual es consistente con la resistencia que es menester ejercer ante las amenazas de la uniformización y de la radicalidad identitaria (Jullien, 2021).

No obstante, junto al tema de fondo, la identidad según parámetros de naturaleza étnico-cultural y cívico-social en contextos informados por flujos migratorios de dispar etiología y alcance estadístico, lo que ha venido aflorando, a propósito del yo, es una mutación de colosal importancia por su raíz tecnológica, hasta el punto de inaugurar una era de lenguaje e interpretación indisociable, en su prospectiva, de la digitación y el *big data* (Marin, 2005). Y ello supone otra gramática en toda regla, por cuanto ya está organizando, articuladamente, la experiencia y, en su caso, la reflexión acerca de lo “poshumano” (Mèlich, 2021).

Poca duda puede haber de que la cultura y las oportunidades para el desarrollo de proyectos y programas de orientación intercultural, dentro y fuera de la escuela, tienen que contar *–hic et nunc–* con el ingente caudal de interacciones y transacciones en formato virtual (ecologías del aprendizaje digital), en cuyas dinámicas se acentúa una identidad móvil, relacional o personal susceptible de fusión a través de un mismo lenguaje en el que se expresa un sistema de referentes que se van actualizando y entrelazando en la red, y en las redes, donde los individuos dilatan cotidianamente su visión del mundo (Fernández Mayo, 2023).

Pensamos que el diseño de pedagogías digitales difícilmente podrá discurrir ya fuera de estas vías de megacomunicación. Será sensato, entonces, ver las plataformas digitales dignas de crédito como oportunidad para crear interrelaciones dinámicas en contextos de acción educativa (siempre complejos), ya que es, o puede ser, un camino para ir más allá de los confines culturales de cualquier elemento concreto del sistema (Guo et al., 2020).

En cualquier caso, un exceso de ingenuidad podría llevarnos a pensar que esa visión es resultado del libre albedrío que fluye a medida que aprendemos a valernos, y a hacernos valer, en la sociedad digital. Puede que sea así en una pequeña o moderada escala. Pero haríamos bien en tener presente que sus credenciales están ya en manos de una nueva élite, una *proclase* con dotes de mando en la industria tecnológica. Se la ha llamado la “coding elite”, al residenciarse su poder en el dominio de técnicas computacionales, cuya confiabilidad cultural está, justamente, en el mundo de los números. Sus técnicas se representan como universales y al margen del voluble, cuando no molesto, campo de la política entre humanos (Ribes et al., 2019).

Es claro, entonces, que esta élite de nuevo cuño está empezando a ejercer el control, sin muchos rodeos que digamos, vía reglas automatizadas y mediante lenguajes informáticos, donde sólo los iniciados adquieren licencia de paso. Si la computación es la clave para desentrañar los progresos en cualquier disciplina, cabe inferir que las categorías de análisis (también las identitarias), que eran comunes hace algunos años, están en fase de notoria transformación.

Aún con las reservas y cautelas intelectuales que el asunto suscita, hemos de asumir el futuro, y lo aconsejable será hacerlo como horizonte abierto, cuidándonos ante el asomo, reiterativo, de cosmovisiones deterministas. Somos testigos de cambios de enormes proporciones en la cosmovisión de lo humano. Esa mutación lleva el cartel de IA (Torrijos y Sánchez, 2023) como el gran eslabón de un proceso co-evolutivo entre personas y máquinas (Nowotny, 2022), destinado a tensionar en grado superlativo su relación con modos de concebir la cultura y la educación.

Es precisamente en una sociedad de algoritmos donde Burrell y Fourcade (2021) advierten acerca de una modulación de identidades a la que hemos de prestar atención por motivos diversos, incluidos los singularmente éticos (Latorre, 2019). No en vano, las propiedades intelectuales en los sistemas de análisis de datos acostumbran a ser inferidas desde indicios o señales conductuales que llegan a comercializarse haciendo perfiles predictivos en distintas dimensiones de nuestro recorrido vital.

Lo más llamativo, sostienen los citados investigadores (Burrell y Fourcade, 2021, p. 227), es que incluso aquellos aspectos de la identidad que una vez se pensaron como fijos o cuasi-invariables (género, etnia, nacionalidad, ciudadanía...) son ahora susceptibles de nuevas lecturas en tan virtualizadas rutas por las que transitamos. Y colocan el ejemplo de las pautas de exploración en la web y otras actividades digitales que pueden ser “minadas” para determinar la probabilidad de que se trate de un hombre o de una mujer, aunque esas evaluaciones son siempre flexibles y provisionales, dependiendo del flujo de datos.

En consecuencia, la inferencia algorítmica de la identidad de género es susceptible de cambio en cualquier momento. No puede extrañar, por tanto, que la tecnología esté animando, y alimentando, un cambio cultural sin precedentes, por el que la identidad de género sería crecientemente experimentada como múltiple y fluida más que como binaria y estable.

Puede que sea suficiente para poner sobre la mesa el poder algorítmico que se mueve, y nos mueve, según patrones de vida y de aprendizaje continuo (dudosamente “profundo”, al menos en un sentido clásico) en el que será todo un reto mantener nuestra subjetividad ante un conglomerado sistémico que comienza a presumir de superioridad intelectual por el avance que lidera hacia la utopía tecnológica.

Por descontado que hemos de estar muy atentos a los esquemas y señales identitarias que se irán sucediendo en los próximos años ante el empuje de la IA y sus implicaciones para múltiples áreas de crecimiento y desarrollo, agudizando nuestra sensibilidad debido a posibles quiebras de la equidad o prejuiciosas representaciones étnico-culturales en la sociedad civil “potencialmente” controlada por la “coding elite” a la que ya hemos aludido (Cottom, 2020; Forsythe y Hess, 2021).

Como tantas veces en el pasado, habrá que esperar puntos de encuentro o, si se prefiere, de equilibrio entre vectores contradictorios que pueden llegar a neutralizarse, pero también a fortalecerse entre sí. Lo contrario obligará a fundar un nuevo *ethos* cultural, si no queremos actualizar añejas narrativas sobre “apocalipsis” culturales, recordando la fatal advertencia antropológica formulada por De Martino (2016), ante derroteros deshumanizadores.

Lo que acabamos de decir tiene mucho que ver con la sensación de tener, o no, bajo control, el futuro, que la tecnología puede acabar por determinar en un grado inasumible.

Pensemos que a medida que la tecnología desempeña un papel central en la vida de la gente van apareciendo expectativas sobre el inicio y mantenimiento de relaciones sociales que, antes o después, los individuos internalizan como identidades que, a su vez, afectan a las formas en que se percibe y se interactúa en el mundo circundante.

Se trata, en este caso, de identidades vinculadas a objetos materiales, de construcción muy similar al resto de categorías. Tal identidad se refiere al modo en que un sujeto ve el uso de una “information technology” como parte integral de su personal sentido del yo. En el enfoque de Carter y Grover (2015) se entiende como el resultado de situarse uno mismo del lado (“self-identification”) o aparte (“des-identification”) de la tecnología con la que interactuamos.

### **3.3. La atención al trabajo (y la educación) del futuro**

Que estamos entrando, si no lo hemos hecho ya, en un mundo nuevo, parece fuera de toda duda razonable. Aun así, permítasenos matizar que el aserto es más predicable para unos contextos de vida que para otros, máxime si procedemos comparando indicadores y parámetros de desarrollo, con su correspondiente traducción geográfica en formas de existencia y modelos de producción que, a su vez, generan expectativas globales según esquemas de pensamiento político situado y oportunidades sobre el terreno.

Y esto tiene que ver, indefectiblemente, con la representación del trabajo (y también de la educación que lo propicia) como vías de realización y optimización humanas, si bien advirtiendo de los riesgos que conlleva colocar ambos vectores en pie de igualdad dialéctica en todo momento y lugar.

Los cambios en la organización del trabajo (economía de las plataformas) y en la organización de la educación (auge del aprendizaje *on line*) corren parejos en un mundo donde tiempo y espacio no son lo que eran. Lo que puede estar en juego es, nada menos, que su función social, el sentido de comunidad que han venido articulando secularmente. Y está por ver si el imperio de la tecnología logrará crear otro sentido valioso de comunidad. Así lo planteaba en 2018, muy oportunamente, la OIT, a través de la Comisión Mundial, creada por la misma organización internacional, para estudiar el futuro del trabajo.

Manifiestamente, la cuestión de fondo está condicionada por coordenadas geopolíticas y factores estructurales en los puntos cardinales del planeta. Sin embargo, las

concepciones del trabajo, y de la educación, han vertebrado lógicas de pensamiento y de acción social no siempre simétricas en su recorrido histórico. Basta con un pequeño ejercicio de reflexión sobre el ritmo de mudanza desde la “tercera” a la que ahora se rotula como “cuarta” revolución industrial (Teng et al., 2019), cuya característica esencial es su colosal dimensión computacional.

Es como si, al menos en apariencia, la sociedad del aprendizaje se nos haya quedado rezagada frente al internet de las cosas, la robótica, el *blockchain*, las manufacturas aditivas (impresión en 3D), o la IA y demás artilugios de última generación en la tecnoeconomía. No es solo que la velocidad de procesamiento del *homo sapiens* se haya mostrado inferior a la de la máquina en una serie de actividades productivas, sino que nuestras habilidades cognitivas en algunos campos están siendo sobrepasadas. Lo cual hace que esos “avances” lleguen a percibirse como inquietantes. Un diagnóstico, por cierto, del que tienen participado recientemente conspicuos impulsores de la más sofisticada tecnología en la red.

Todos sabemos que la IA es un hecho irreversible. Aceptándolo, no obstante, es insuficiente saber lo que hace, o será capaz de hacer, por nosotros. Precisamos saber lo que podrá hacer para nosotros (Burbules et al., 2020). De ahí que debamos asegurarnos de que sus potencialidades operen dentro de un amplio marco de referencia basado en valores, propósitos e inteligencia humana. Un detalle para recordar en el reclamo de una educación transformadora para un mundo nuevo.

Lo que está servido, por tanto, es un eje deliberadamente crítico en el panorama intelectual del presente, que rebasa con creces cualquier frontera, real o simbólica, en el escenario transnacional. Con un primer gran reto a la vista, el de consensuar determinadas reglas y/o la creación de sistemas más resilientes ante perturbaciones de calado, difíciles de imaginar aquí y ahora.

Pensamos en derivas vinculables a posibles quiebras en la visión convencional del trabajo. Aunque en torno a tal núcleo de discusión, la prudencia aconseja lecturas centradas en enfoques de mayor o menor optimismo acerca del futuro del empleo (Khallash y Kruse, 2012), teniendo en cuenta que el fin del trabajo, según el análisis de Rifkin (1995), es también un comienzo, toda vez que el balance de creatividad y productividad vía innovación tecnológica no ha supuesto, laboralmente hablando, ninguna hecatombe, amén de haber servido de aliciente para notables conexiones entre

trabajo y educación continua. El impacto sí se ha hecho notar, no obstante, en cómo y dónde trabajamos, cambiando formas de vivir y de relacionarnos.

Tampoco hemos de olvidar las alteraciones que ha traído consigo la gravísima crisis pandémica en cuanto a la calidad del trabajo en general, afectando sobremanera a mujeres y migrantes (Unesco, 2022). Con inequívocas repercusiones globales y locales, y poniendo de relieve otro de los grandes desafíos para una fértil asociación, o transición, educación-trabajo. Se trataría de identificar las destrezas (no rutinarias) que, en una visión holística de las competencias, ayudarán en la ruta hacia un futuro de mayor cohesión, equidad e inclusión social (Santos Rego et al., 2022).

Ciertamente, como subraya Brown (2021), los cambios en la relación ser humano-máquina exige una definición más flexible o extensa de “inclusión educativa”. A medida que se incrementen las áreas de la vida social y económica intermediadas por las plataformas digitales y las analíticas predictivas, será inevitable la pregunta sobre cómo preservar la inclusión en los términos conocidos hasta ahora.

Sin necesidad de traer a colación explícita, por tediosa, la heterogénea marea de informes al respecto, mencionamos tres tipos de *skills* que, previsiblemente, marcarán diferencias en la próxima década, y más allá: a) cognitivas y meta-cognitivas (pensamiento crítico, creatividad, aprender a aprender, autorregulación...); b) sociales y emocionales (empatía, autoeficacia, cooperación, responsabilidad...); y c) prácticas y físicas (habilidades manuales, uso de máquinas y tecnologías avanzadas) (OECD, 2018; Ríos et al., 2020).

Desde luego, si el trabajo del futuro se verá respaldado por personas que sepan vivir cómodas con la tecnología, no lo será menos que el sistema educativo refuerce sin demora su contribución a un mundo más sostenible, garantizando competencias ecológicas en los ciclos de estudio. La pedagogía tiene aún mucho que proponer y evaluar en esa dirección, en tanto que la economía política hará bien en seguir ofreciendo claves comprensivas (Durazzi, 2018) a la luz, justamente, de la economía del conocimiento que predomina en cada país, y la diferencial sensibilidad de los gobiernos a dejarse presionar por las demandas del mercado laboral.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

Como tal, la adjetivación de “transformadora” puede conferir al *factum* “educación” un considerable marchamo de interpretación demiúrgica, incluso un inusitado poder epistémico en cuanto que abre puertas a significados susceptibles de desbordar la imaginación, puestos a atribuirle el germen de cambios no precisamente superficiales en el devenir personal y social. Se trata de cambios que, por así decirlo, se tienen asociados a progresivas tomas de conciencia, en individuos y grupos, o a la alteración de marcos de referencia acerca del mundo, ayudándose de la reflexión y el pensamiento crítico, o también (con la debida licencia) merced a la racionalidad impresa en teorías de la educación de reconocible anclaje moderno. Importa tomar nota, máxime en tiempos de posverdad, de la facilidad con la que se puede trivializar, y marginalizar, el sentido o el propósito transformador de una buena educación.

Señalaba el egregio filósofo de Königsberg como los dos descubrimientos más difíciles el arte del gobierno y el de la educación y añadía, quizás con alguna extrañeza, que aún en pleno siglo XVIII se seguía discutiendo sobre estas ideas. La teoría del cambio hoy ha eliminado toda sombra de extrañeza, pero el conocimiento de la complejidad de los procesos de transformación los ha tornado tal vez más elusivos porque se han elevado notoriamente los niveles de logros que puedan considerarse satisfactorios. Hemos perdido antiguas dosis de optimismo, pero quizás ganamos luces para alumbrar posibles fuerzas generadoras de cambios significativos en la senda de búsqueda de sentido. Una visión necesariamente sistémica nos aboca a adoptar una perspectiva integradora del cambio, donde cuentan las personas reales en circunstancias reales, donde nadie ha de quedar excluido ni tampoco mermado en el despliegue de su potencialidad.

Precisamos encontrar conciliaciones entre lo intrapersonal y lo interpersonal, en una sociedad afectada por varios patógenos, como los señalados, entre otros, por Han: la hiperinformación, la hipercomunicación y el hiperconsumo. Necesitamos indagar con el mayor tiento posible acerca de qué factores dificultan, obstaculizan o impiden el pleno desarrollo personal, imposible de alcanzar si ahogamos la singularidad, la autonomía y las posibilidades relacionales que potencialmente todos tenemos. Será menester deconstruir los perniciosos atajos de la autenticidad que hoy proliferan.

En el desarrollo de nuestras identidades reconocemos un elemento tan necesario como alarmante, en contextos donde se transita desde identidades aceptadas a construidas en marcos socioculturales de alta complejidad. Después de la crítica a los relatos modernos

del progreso, estamos abocados a dilucidar entre qué y quiénes somos, recuperando lo valioso de la tradición e innovando, dentro de la conversación humana a la que está llamada protagónicamente una educación transformadora.

Mantener nuestra subjetividad en esta sociedad hipertecnologizada, cuyo exponente más evidente se refleja en el conminatorio poder que pueda alcanzar la IA, donde se da una negativa incidencia sobre nuestra memoria, difuminando la orientación temporal retro y proyectiva, se ha convertido en un desafío crucial. No es un simple reto de crecimiento, sino de supervivencia, de no desorientarse definitivamente en este nuevo mundo sobre acelerado. Deberíamos evitar deslizarnos por las rutas de pedagogías digitales carentes de vigor reflexivo, no exentas de ciertas dosis de arriesgada ingenuidad.

La confección de una agenda de educación transformadora, es decir, focalizada en la calidad de la educación para este “mundo nuevo” al que nos hemos referido en esta ponencia, sólo puede elaborarse desde la comprensión de la complejidad del cambio. La educación está repleta de desafíos intelectuales, emocionales y relacionales. Y ninguno puede rehuirse. Retos imposibles de afrontar desde un ejercicio de soledad, por muy fructífera que pudiera ser. Las dinámicas de cambio educativo nos obligan a perspectivas sistémicas, donde no hay liderazgo más beneficioso que el que implica a todos en la tarea transformadora. Se trata de procesos no lineales y multidireccionales en los que cabe integrar elementos aparentemente opuestos, pero que pueden llegar a convertirse en complementarios. Sin olvidar nuestra individualidad, conquistada con tanto esfuerzo, la complejidad del cambio ahora nos demanda saber integrar, además de diferenciar.

Conservar e incrementar nuestro potencial crítico e innovador es el mejor modo de no sucumbir ante la estrechez de las denominadas “agendas de la performatividad”, abriéndonos a una inteligente mirada de la realidad –necesariamente contextualizada e interactiva– sin descuidar la exigencia de dar cuenta a la sociedad de los recursos destinados al sistema educativo. Precisamos, por tanto, edificar compromiso individual y social con el sentido de la educación, resiliencia frente a las influencias negativas de diverso origen que la corroen y fuerza moral para elevar nuestro horizonte personal y colectivo de humanización. De este modo, es posible imaginar un liderazgo educativo auténticamente transformador. Sin embargo, existe el peligro cierto, y nos tememos que en expansión, de la simplificación ideológica de distintos signos y de ciertas actitudes atomizadas, mientras este nuevo mundo prosigue su veloz transformación hacia no

sabemos muy bien qué destino. ¿Podremos hacernos con las riendas de este mundo desbocado referido por Giddens?

## REFERENCIAS

- Alonso-de Castro, M.A. y García Peñalvo, F.J. (2022). Metodologías educativas de éxito: proyectos Erasmus+ relacionados con e-learning o TIC. *Campus Virtuales*, 11(1), 95-114. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1022>
- Altarejos F. y Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación* (3ª ed.). Ediciones Universidad de Navarra.
- Altarejos, F. (2006). Estudio introductorio. Leonardo Polo. Pensar la educación. En L. Polo, *Ayudar a crecer: Cuestiones filosóficas de la educación* (pp. 13-39). Ediciones Universidad de Navarra.
- Altarejos, F., Rodríguez Sedano, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Anders, G. (2011). *La obsolescencia del hombre. Sobre la destrucción de la vida en la época de la tercera revolución industrial*. Vol. II. Pre-Textos.
- Apiah, A. K. (2019). *Las mentiras que nos unen*. Taurus.
- Arendt, H. (1954/1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arendt, H. (1958/2008). *La condición humana*. Paidós.
- Augé, M. (1993). *Los "no lugares", espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Ball, S.J. (1994). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S.J. (2023). Education policy network analysis: The state of the art. *International Journal of Educational Research*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102096>
- Baudrillard, J. (1991). *Las estrategias fatales*. Anagrama.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Polity Press Ltd.
- Béjar, H. (2007). *Identidades inciertas: Zygmunt Baumann*. Herder.
- Bellamy, F. (2018). *Los desheredados. Por qué es importante transmitir la cultura*. Encuentro.
- Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 97-128.
- Bernal, A. (Coord.) (2022). *Identidad emprendedora. Hacia un modelo educativo*. Tirant lo Blanch.
- Bernal, A., Jover, G., Ruiz, M. y Vera, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. En J. Argos y P. Ezquerro (Eds.), *Liderazgo y educación* (pp. 19-42). Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Bernal, A., Valdemoros, M.A., y Jiménez, A. (2020). Tiempo, poder y educación. Repensando la construcción de la identidad personal y las decisiones de la política educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 377-394. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-02>
- Brown, P. (2021). *Education, technology and the future of work in the fourth industrial revolution*. Digital Futures of Work Research Programme, Working Paper 2.
- Burbules, N. C., Fan, G., y Repp, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and Sustainability*, 1, 93-97. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001>
- Burgos, J. M. (2009). *Reconstruir la persona. Ensayos personalistas*. Palabra.
- Burrell, J. y Fourcade, M. (2021). The society of algorithms. *Annual Review of Sociology*, 47, 213-237. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-090820-020800>
- Carter, M. y Grover, V. (2015). Me, my self and I (T): conceptualizing information technology (IT) identity and its implications for information systems (IS) research. *MIS Quarterly*, 39(4), 931-958. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2015/39.4.9>
- Castells, M. (1998). *La era de la información. El poder de la identidad*. Alianza.
- Colom, A. J., Castillejo, J. L., Pérez-Alonso, P. M<sup>a</sup>, Rodríguez, T., Sarramona, J. Touriñán, J. M. y Vázquez, G. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 7-29.
- Comisión Europea (2022). *Avances hacia la consecución del Espacio Europeo de Educación*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Documento COM/2022/700.

- Cottom, T. M. (2020). Where platform capitalism and racial capitalism meeting. The sociology of race and racism in the digital society. *Sociology of Race and Ethnicity*, 6(4), 441-449. <https://doi.org/10.1177/2332649220949473>
- Cruz, M. (2023). *El gran apagón. El eclipse de la razón en un mundo actual*. Galaxia Gutenberg.
- Davidson, C.N. y Goldberg, D.T. (2010). *The Future of Thinking. Learning Institutions in a Digital Age*. The MIT Press.
- De Martino, E. (1966/2016). *La fin du monde. Essai sur les apocalyses culturelles*. EHESS.
- Durazzi, N. (2018). The political economy of high skills: higher education in knowledge-based labour markets. *Journal of European Public Policy*, 26(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13501763.2018.1551415>
- Fernández Mayo, A. (2023). *La forma de la multitud (capitalismo, religión, identidad)*. Galaxia Gutenberg.
- Flores-Vivar, J. M. y García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). *Comunicar*, 31(74), 37-47. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- Forsythe, D. y Hess, D.J. (2001). *Studying those who study us: an anthropologist in the world of artificial intelligence*. Stanford University Press.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Akal.
- Fullan, M. (2020). System change in education. *American Journal of Education*, 126(4), 653-663. <https://doi.org/10.1086/709975>
- Fullan, M. (2020a). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139-142. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>
- García del Dujo, A. (2011). Los límites de la Educación. *Revista portuguesa de Pedagogía (extra-serie)*, 181-194.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Gladwell, M. (2000). *The Tipping Point. How Little Things Can Make a Big Difference*. Little, Brown and Company.
- Gunter, H.M. (2022). An intellectual history of the political in the educational management, administration and leadership field. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 252-268. <https://doi.org/10.1177/17411432211051916>
- Guo, K., Bussey, F., y Adachi, C. (2020). Digital learning accross cultures: an account of activity theory. *Intercultural Education*, 31(4), 447-461. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1747259>
- Han, B.-Ch. (2020). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.
- Harari, Y.N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.
- Hobsbawm, E. (1994). Identidad. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3, 7-17.
- Jullien, F. (2021). *La identidad cultural no existe*. Taurus.
- Kant, I. (1803/1983). *Pedagogía*. Akal.
- Khallash, S. y Kruse, M. (2012). The future of work and work-life balance 2025. *Futures*, 44(7), 678-686. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2012.04.007>
- Latorre, J. I. (2019). *Ética para máquinas*. Ariel.
- López-Martínez, O., García-Jiménez, E. y Cuesta-Sáez de Tejada, D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44, 155-177 <https://doi.org/10.15581/004.44.007>
- Lyotard, J. (1988). *L'inhumain. Causeries sur le temps*. Éditions Galilée.
- Marin, M. A. (2005). La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad red. En E. Soriano (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 133-174). La Muralla.
- Maritain, J. (1949). Reflexiones sobre la persona humana y la filosofía de la cultura. En G. Duhamel, J. Maritain, y J. Okinczyc, *La defensa de la persona humana* (pp. 37-63). Ediciones Studium de Cultura.
- Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo*. Tusquets.
- Millán-Puelles, A. (1967/2014). *La estructura de la subjetividad*. Rialp.
- Morin, E. (2020). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Nowotny, H. (2022). *La fe en la inteligencia artificial. Los algoritmos predictivos y el futuro de la humanidad*. Galaxia Gutenberg.
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030. Position Paper*, [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

- Pérez-Guerrero, J. y Ahedo, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de educación*, 31(2), 153-161. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.61992>
- Pinker, S. (2018). *En defensa de la Ilustración. Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso*. Paidós.
- Polo, L. (1990). Hacia un mundo más humano. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, 32, 2-21. <https://hdl.handle.net/10171/3825>
- Ribes, D., Hoffman, A.S., Slota, S.C., y Bowker, G.C. (2019) The logics of domains. *Social Studies of Science*, 49(3), 281-309. <https://doi.org/10.1177/0306312719849709>
- Rifkin, J. (1995). *The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*. Putnam's Sons.
- Rios, J. A., Ling, G., Pugh, R., Becker, D., y Bacall, A. (2020). Identifying critical 21st-century skills for workplace success: a content analysis of job advertisements. *Educational Researcher*, 49(2), 80-89. <https://doi.org/10.3102/0013189X19890600>
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Ruiz-Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F. y Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 59-81.
- Russell, B. (1938/2010). *El poder. Un nuevo análisis social*. RBA.
- Sahlberg, P. (2023). Trends in global education reform since the 1990 s: Looking for the right way. *International Journal of Educational Development*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102748>
- Santos Rego, M.A. (2023). ¿Son los Fondos de Conocimiento una oportunidad para un Liderazgo Educativo inclusivo? En prensa.
- Santos Rego, M.A., Sáez-Gambía, D., González-Geraldo, J.L., y García-Romero, D. (2022). Transversal competences and employability of university students: converging towards service-learning. *Education Sciences*, 12(4), 265. <https://doi.org/10.3390/educsci12040265>
- Sellés, J. F. (2007). *Antropología para inconformes. Una antropología abierta al futuro* (2ª ed.). Rialp.
- Selwyn, N. (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*, 57(4), 620-631. <https://doi.org/10.1111/ejed.12532>
- Simon M. y Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5456.2008.00296.x>
- Sloterdijk, P. (1998). *Extrañamiento del mundo*. Pre-Textos.
- Soriano, E. (2004). La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales. En SEP, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* (pp. 187-220). SEP.
- Stiglitz, J.E. y Greenwald, B.C. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje. Una nueva aproximación al crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. La Esfera de los Libros.
- Teng, W., Ma, C., Pahlevansharif, S., y Turner, J.J. (2019). Graduate readiness for the employment market of the 4th industrial revolution. *Education + Training*. 61(5), 590-604. <https://doi.org/10.1080/ET-07-2018-0154>
- Tirado, M. A. (2021). *Escuelas que enseñan. El conocimiento sí importa*. Círculo Rojo.
- Torrijos, C. y Sánchez, J. C. (2023). *La primavera de la inteligencia artificial. Imaginación, creatividad y lenguaje en una nueva era tecnológica*. Libros de la Catarata.
- Turkle, S. (2019). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. Ático de los Libros.
- Unesco (2022). *Reimaginar nuestro futuro*. Fundación SM.