El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una

Categoría: Documentos y publicaciones institucionales
Visto: 5798

Amadio, M., Opertti, R. and Tedesco, J. C. (c. 2014). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI (versión revisada). Portal Juan Carlos Tedesco, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina.

Versión revisada

Massimo Amadio, Renato Opertti y Juan Carlos Tedesco

Índice

1. Movimientos en torno a la visión del currículo
    - Las múltiples dimensiones del currículo
    - ¿Quién está a cargo y cuál es el rol del currículo?
2. Algunas tendencias en el desarrollo curricular contemporáneo
    - Transnacionalización y localización de temas y competencias
    - Educar y aprender van de la mano
    - Marcos curriculares, una opción por un enfoque holístico y localizado
    - Diversidad, personalización y educación inclusiva
    - El currículo y el docente en la era digital
    - Currículo y evaluación
3. Algunas pautas para una agenda curricular del siglo XXI

Phoca PDF

Acerca de los autores:

Massimo Amadio (Italia) es Especialista principal de programa en la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Ginebra, Suiza). Correo electrónico: m.amadio@ibe.unesco.org

Renato Opertti (Uruguay) es Especialista de programa en la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Ginebra, Suiza). Correo electrónico: r.opertti@ibe.unesco.org

Juan Carlos Tedesco (Argentina) es actualmente Profesor de política educativa en la Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires) y precedentemente se desempeñó como Ministro de Educación de la República de Argentina. Correo electrónico: juancarlos.tedesco@gmail.com

1. Movimientos en torno a la visión del currículo

Es posible identificar por lo menos dos visiones principales del currículo. Por un lado, una perspectiva amplia que ve el currículo como el producto de un proceso de selección y organización de "contenidos" relevantes por las características, necesidades y aspiraciones de la sociedad, y que abarca las finalidades y objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido. Por otro lado, un enfoque más restringido que considera el currículo como el conjunto de los programas de estudio construidos sobre bases disciplinares (Gauthier 2011, 2014; Jonnaert 2007; Jonnaert, Ettayebi y Opertti 2008).

Tradicionalmente el currículo ha sido considerado como un asunto más bien técnico, que prioritariamente competía a especialistas disciplinares, pedagogos, redactores de libros de textos y encargados del diseño de pruebas de evaluación y de exámenes. Sin embargo, en épocas más recientes el debate sobre el currículo ha progresivamente superado el ámbito técnico para convertirse también en un tema de discusión política sobre qué educación para qué tipo de sociedad, implicando a decisores, educadores, grupos de interés organizados y

Phoca PDF

una diversidad de instituciones y actores locales e internacionales. En el proceso de definición de las agendas regionales y nacionales de desarrollo vinculado al diálogo mundial sobre las metas de desarrollo sustentable post-2015 (UNOWG 2014), la visión del currículo como instrumento para forjar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida lo coloca (o debería colocarlo) en el centro de las discusiones sobre cohesión, inclusión, equidad y desarrollo. En efecto, el currículo constituye una de las bases fundamentales de una concepción integrada de la educación como política cultural, social y económica, y particularmente de las modalidades de inserción en la sociedad y en la economía del conocimiento y de la información (Gauthier 2011; Goodson 2005; Jonnaert y Therriault 2013; Marope 2014; Marsh 2004; PRELAC 2006; Reid 2006; Roegiers 2010; Tedesco, Opertti y Amadio 2013; UNESCO-IBE 2015; UNESCO-OIE 2013b).

En líneas generales, el principal rasgo de identidad del currículo han sido los programas de estudio y las disciplinas. Si bien el enfoque disciplinar no ha perdido vigencia, se puede observar que el currículo ha empezado a ocupar un lugar importante en las discusiones, los acuerdos y los disensos en torno a qué sociedad se aspira a construir y lograr para las generaciones futuras (Moore 2006, 2014; Young 1998). El centro de atención parece así revertirse: es la multitud de expectativas y demandas de la sociedad que, expresadas en el currículo, dan sentido y establecen una relación vinculante con los programas de estudio y las disciplinas. Este cambio de perspectiva, no exento de contradicciones, trae consigo nuevos procesos, dinámicas y actores – los denominados *stakeholders*. El currículo carga en efecto con una multiplicidad de agendas políticas, sociales y educativas, globales y locales, que se superponen y muchas veces entran en colisión entre sí, y que son en gran medida el reflejo de proyectos e intereses distintos.

Los espacios de legitimación del currículo involucran crecientemente a los actores políticos, sociales, económicos, a los medios de comunicación y las redes sociales, por ejemplo a través de consultas públicas, debates parlamentarios, comisiones o consejos que integran representantes de sindicatos, organizaciones patronales, asociaciones profesionales y sectores de la sociedad civil. El diálogo sobre el cambio y los contenidos curriculares se ha ampliado y ya no parece posible sostener que se trata de temas que competen exclusivamente a las autoridades educativas, los especialistas disciplinares y sindicatos docentes con participación marginal de los estudiantes, de la ciudadanía y de la sociedad en su conjunto (Amadio, Opertti y Tedesco 2014). Abogar por un diálogo amplio y abierto como componente crítico del proceso de diseño y desarrollo curricular no implica creer ingenuamente en la posibilidad de llegar a políticas educativas y curriculares que tengan su fundamento en un consenso unánime. Las

Phoca PDF

tensiones y los conflictos son inherentes al debate curricular y, en tal sentido, deben ser asumidos como datos de la realidad. Sí parece ser que los procesos de diálogo más eficaces son aquellos que toman en cuenta a la vez el consenso y el disenso, y que identifican las áreas de coincidencia para promover cambios sustentables bajo una mirada de largo aliento (Opertti 2011, 2014).

Por su parte, los contenidos de los pactos educativos (Tedesco 1997) son objeto de creciente controversia. Una línea tradicional de pensamiento, que aún guarda una alta incidencia, es confinar los acuerdos a una serie de inversiones y metas asociadas a condiciones e insumos que apoyen el proceso de enseñanza y de aprendizaje, uno de cuyos elementos destacados es el porcentaje del producto bruto interno destinado a la educación como expresión de la voluntad política de priorizar la educación. Bajo esta visión la función del currículo queda esencialmente limitada, ya que se privilegia la dotación de libros de texto, materiales de enseñanza y equipamientos (que, por lo menos en los contextos más avanzados, hoy incluyen casi obligatoriamente tecnologías y recursos digitales), así como instancias de capacitación masiva de docentes generalmente siguiendo un modelo en cascada. Una perspectiva alternativa que está surgiendo considera de manera más integral al sistema educativo buscando las sinergias entre insumos, procesos y resultados. En este marco, la renovación curricular puede concebirse como una herramienta esencial para respaldar las agendas educativas y de desarrollo nacional que, desde una perspectiva humanista, apuntan a la expansión y efectiva democratización de los ciclos educativos (por ejemplo, a niveles de la educación básica y de jóvenes) y su legitimación política (por ejemplo, a nivel de los parlamentos).

Uno de los desafíos para el currículo parece pues consistir en poder dar respuestas convincentes frente a la explosión de intereses, expectativas y necesidades que se ciernen, muchas veces caóticamente, sobre el mismo, admitiendo la doble naturaleza, política y técnica, de las decisiones sobre el para qué, qué y cómo educar. La necesidad de encontrar un equilibrio productivo entre lo político y lo técnico caracteriza el ámbito curricular contemporáneo, y puede constituir un antídoto frente a los riesgos de su politización excesiva o de su limitación a un diálogo entre especialistas sobre contenidos disciplinares auto-referenciados muy alejado de las demandas y expectativas ciudadanas. Reconocer el carácter político de las discusiones y de las decisiones en materia de educación y de currículo (Frigerio y Diker 2005), no debe sin embargo interpretarse como un aval a la intromisión discrecional de la política en los asuntos pedagógicos. Significa más bien entender al currículo como síntesis político-técnica de visiones distintas, que toma en cuenta las diversidades de las sociedades nacionales sumidas en un proceso de

Phoca PDF

transformación profunda y que promueve un universalismo genuinamente incluyente de credos, afiliaciones e intereses distintos.

Los procesos de diseño y desarrollo curricular se encuentran así frente a un doble reto. Por un lado, promover valores que se consideran como universales (tolerancia, paz, democracia, inclusión, equidad, justicia social, desarrollo) en una variedad de contextos políticos y sociales respetando al mismo tiempo los valores locales. Por el otro, no quedar al margen de los cambios acelerados que a escalas planetaria y nacional afectan a la economía, el mercado laboral, el comercio, las finanzas, las relaciones sociales y las comunicaciones. En una época de inestabilidad y constantes cambios no es difícil constatar que las sociedades tratan de redefinir, con más incertidumbres que certezas, el rol que debe tener la educación en la formación integral de los ciudadanos de mañana.

Desde diversos ámbitos, tanto a nivel nacional como internacional, se le exige al currículo respuestas en orden a afirmar valores y referencias comunes para toda la ciudadanía que van muchas veces en dirección contraria a comportamientos sociales y dinámicas económicas. En definitiva, el currículo opera en el marco de las irracionalidades propias de la sociedad y no puede ser solamente entendido como una construcción racional consistente (Jonnaert y Therriault 2013). Así, en tanto que respuesta ante la multiplicidad de presiones que desde la sociedad y la economía se ejercen sobre el mismo, el currículo refleja inevitablemente contradicciones y compromisos.

En resumen, se puede destacar cuatro rasgos emergentes de una posible reconceptualización del currículo. En primer lugar, le percepción del currículo como eje de articulación entre las finalidades y objetivos educativos y de desarrollo planteadas por la sociedad y las necesidades de aprendizaje y de desarrollo personal de los estudiantes (UNESCO-IBE 2015). En segundo lugar, la visión del currículo como producto de un proceso de diálogo social y de construcción colectiva que implica una diversidad de actores y que se fundamenta en un enfoque comprehensivo del sistema educativo. En tercer lugar, la intención que el currículo contribuya a sostener y legitimar las políticas educativas como una dimensión transversal y componente esencial de una visión sistémica. En cuarto lugar, la expectativa que el currículo como orientador de prácticas pedagógicas renovadas pueda favorecer la democratización efectiva de las oportunidades de aprendizaje y apoyar la progresiva transformación del rol del docente (Halinen y Holappa 2013; Fullan y Langworthy 2014; Roegiers 2010; UNESCO-IBE 2015; UNESCO-OIE 2013a).

Phoca PDF

1.1. Las múltiples dimensiones del currículo

Aunque de manera distinta en las diferentes regiones y al interior de las mismas, crecientemente se reconoce que el currículo representa más que el conjunto de planes y programas de estudio por ciclos educativos. Pero ese reconocimiento no ha sido en general correspondido con una clara percepción de qué considerar bajo el término "currículo". Un aspecto inicial a plantear es que el currículo tiene que ver con el conjunto de procesos que se inician con el diálogo social sobre los "contenidos" y se plasman finalmente en logros de aprendizajes y de desempeño. Las diferentes dimensiones del currículo (prescripto, realizado, oculto, logrado y vivido) deben ser tenidas en cuenta al analizar los procesos de diseño y desarrollo curricular desde una visión comprehensiva.

Habitualmente la discusión se ha centrado, por un lado, en la identificación de las brechas entre la prescripción y lo que en realidad se aprende y enseña, enfatizando las dificultades de gestión institucional y pedagógica de los cambios ("las reformas fracasan por errores en la aplicación"; en relación a África, véase por ejemplo Tehio 2009); y, por otro lado, en las disonancias entre los valores y mensajes preconizados por el currículo prescripto y los subyacentes a la acción de los centros educativos (Gvirtz 1997; Torres 2011). Sobre esto último, una de las mayores contradicciones radica en que la prescripción curricular asume que todas y todos pueden aprender y que el sistema educativo tiene el imperativo ético de asegurar que eso ocurra, mientras que el supuesto implícito en muchas prácticas es que este objetivo no está al alcance de todos debido a las condiciones del entorno y/o sus propias capacidades. De hecho, el sistema educativo frecuentemente se organiza alrededor de circuitos segregados de formación según las expectativas de aprendizaje con base en el origen cultural, étnico y social del alumnado (García Huidobro 2009).

Estas contradicciones deberían ayudar a centrar la discusión sobre el sentido y alcance de la "educabilidad", esto es que "todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera en muchos casos como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad" (Tedesco y López 2002a:9). Asimismo, se abre la interrogante en torno a cómo los sistemas educativos transforman impedimentos en oportunidades, sustituyendo el paradigma de la desviación (énfasis en que las principales dificultades de aprendizaje están relacionadas con las deficiencias en las capacidades de alumnas y alumnos) por el de la inclusión. La principal dificultad radica en las respuestas insuficientes generadas por el currículo en lo relativo a organizar los contextos y las experiencias de aprendizaje (Ainscow y Messiou 2014; Skidmore 2004).

Phoca PDF

Más reciente en el tiempo, el crecimiento exponencial de los sistemas y actividades de evaluación a nivel nacional e internacional focaliza la discusión sobre el currículo logrado – aunque principalmente en las áreas de lengua, matemáticas y ciencias –, y en los factores internos y externos al sistema educativo que inciden en los aprendizajes (Benavot 2012; Iaies 2003; UNESCO-OIE 2013b). Cabe constatar que generalmente se pone la mirada más en los resultados que en los procesos, sujetando el currículo a lo que se puede medir y evitando de utilizar la evaluación como herramienta para promover y motivar aprendizajes o de usar los resultados para mejorar la calidad de los procesos. En cierta medida, de esta manera el aprender queda reducido a lo que se entiende como "duro" y básico o fundamental (Atkin 1999; Gauthier 2014).

El currículo vivido por los estudiantes tradicionalmente no ha sido un tema prioritario en los debates y las políticas curriculares (McCormick y Murphy 2000). El legado de entenderlo básicamente desde las expectativas y prescripciones de las ofertas educativas ha minimizado al sujeto que aprende, más bien concebido como un receptor pasivo de conocimientos que se transmiten y que deben ser asimilados. Asimismo, se ha descuidado la comprensión de cada alumna/o como un ser especial que aprende y se expresa de maneras singulares. El cómo descubrir y motivar el potencial de aprendizaje de cada estudiante ha quedado relegado en las propuestas educativas que han optado por un currículo focalizado más en los contenidos (el conocimiento) que en los procesos (cómo se aprende y se puede utilizar ese conocimiento). Finalmente, sería también oportuno tomar en cuenta lo que se deja de enseñar y de aprender en la escuela, es decir lo que no hace parte de las propuestas curriculares, ya que puede revelar la falta de pertinencia del currículo en relación a las necesidades e intereses de los estudiantes y las perspectivas de desarrollo de las sociedades nacionales.

1.2. ¿Quién está a cargo y cuál es el rol del currículo?

Históricamente el currículo ha sido un instrumento de integración cultural, política y social y de construcción de las identidades nacionales sustentado en un Estado-Nación orientador y proveedor de la oferta educativa. Desde hace ya un buen tiempo, ese rol del Estado ha sido crecientemente cuestionado debido a un conjunto de factores, a saber principalmente: (i) las propias dificultades del Estado en universalizar el derecho a la educación asegurando oportunidades efectivas de aprendizaje de manera equitativa; (ii) una sociedad civil y un sector privado activos en el desarrollo de propuestas curriculares que tienen diversos sectores sociales como destinatarios;

Phoca PDF

(iii) la transnacionalización de las agendas, los marcos y los modelos educativos que determina la presencia casi obligatoria de ciertos temas en cualquier proceso de reforma; y (iv) la emergencia de instituciones y actores internacionales que ejercen una influencia considerable sobre las agendas nacionales y que en buena medida hegemonizan el proceso de definición de una agenda de política educativa mundial (Meyer *et al.* 2014).

Específicamente en relación a los temas curriculares, nos importa destacar los aspectos siguientes. En primer lugar, la constatación que el currículo ha tenido una incidencia relativamente baja en las iniciativas de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes inspiradas por las metas 2015 de Educación para Todos (EPT) establecidas en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO 2000). En segundo lugar, los organismos financiadores de reformas educativas, en gran medida asociados a las metas EPT, han concebido al currículo como un insumo para el logro de la calidad, concentrándose básicamente en la provisión de infraestructura, equipamientos, libros de texto y materiales didácticos. En tercer lugar, al constatarse la persistencia de bajos niveles de aprendizaje y fuertes brechas de género, étnicas, territoriales y sociales, el foco de la atención en la última década se ha ido centrando en la calidad educativa, reconociendo los límites de programas prevalecientemente orientados hacia la expansión de la cobertura y la provisión de insumos (UNESCO 2014a; UNESCO-OIE 2013b).

En cuarto lugar, el renovado énfasis en la calidad de la educación en el marco de la agenda educativa mundial al horizonte 2030 se expresa en posiciones no necesariamente coincidentes: por un lado, propuestas que se limitan a la evaluación de los resultados de aprendizaje en los llamados núcleos “duros” – lengua, matemáticas y ciencias – bajo el supuesto que lo único que importa es lo que se puede medir; por otro lado, planteamientos que amplían el abanico de dimensiones y áreas de aprendizaje a considerar y que priorizan la renovación curricular y pedagógica como componente esencial de procesos de enseñanza y de aprendizaje que puedan conducir a mejores resultados. La necesidad de dar un sentido integrado a diferentes enfoques sobre calidad educativa es una tarea a encarar en la nueva agenda de política educativa (Tawil, Akkari y Macedo 2012).

En quinto lugar, prestar más atención al rol del currículo parece necesario no sólo debido a que reformas educativas exitosas dependen de sólidas propuestas curriculares (Moreno 2008), sino también porque algunos de los temas claves que integran la agenda educativa internacional – tales como forjar una ciudadanía mundial y promover modelos de vida y de desarrollo sustentables –, requieren de un currículo y de enfoques pedagógicos profundamente renovados. Por último, no hay que olvidar que los procesos de innovación y reforma

Phoca PDF

curricular se llevan a cabo en un contexto donde se percibe la influencia creciente de nuevos actores, como por ejemplo los evaluadores/auditores internacionales (Yates y Young 2010) y las empresas que comercializan a escala mundial contenidos principalmente en línea y dispositivos de evaluación siempre más sofisticados.

Para tomar en cuenta el conjunto de aspectos mencionados, y asumiendo que el currículo es crecientemente considerado como un asunto a la vez político y técnico, se requiere de un Estado capaz de orientar y asegurar que los ideales y las aspiraciones genuinas de la sociedad nacional estén plenamente reflejadas en las propuestas educativas y curriculares. No se trataría de más dirigismo y control estatal, sino de efectivamente liderar procesos de diálogo abiertos a la participación de diversidad de actores. Ciertamente el moverse hacia un escenario donde el Estado redefine su rol en el ámbito del currículo, tiene sus riesgos. En efecto, existe la tentación de promover un estatismo omnicomprensivo que reduce las políticas públicas a las estatales y que no favorece la generación de innovación desde los actores locales – la denominada "territorialización" de los espacios educativos – y la sociedad civil en su conjunto (López 2005; Da Silveira 2014).

2. **Algunas tendencias en el desarrollo curricular contemporáneo**

Tradicionalmente los ejes principales de las políticas y propuestas curriculares han sido y en gran medida siguen siendo las disciplinas, parcelas de saberes fragmentados que muchas veces no permiten construir una visión de conjunto (Morin 2009, 2011). Además, el enfoque disciplinar ha privilegiado las disciplinas definidas como fundamentales o "duras" – por ejemplo matemáticas y ciencias – y modalidades pedagógicas que han enfatizado la transmisión y acumulación de información y hechos en lugar de favorecer la comprensión de lo que se puede hacer con este saber.

En la actualidad se puede constatar una insatisfacción creciente con los formatos tradicionales de currículo cuyos contenidos parecen desconectados de las motivaciones, intereses y vidas diarias los estudiantes – con frecuencia considerados como receptores pasivos más que como protagonistas de sus propios aprendizajes. Los enfoques tradicionales no toman debidamente en cuenta la creciente diversidad (cultural, social, individual) del alumnado ocasionada por la expansión y democratización de la educación básica y media, además de desconocer el amplio abanico de condiciones para aprender y la

Phoca PDF

singularidad de cada alumna/o como un ser especial (Acedo y Opertti 2012; Ainscow y Messiou 2014).

Asimismo, se puede comprobar que en los procesos de reforma curricular en contextos nacionales se ha vuelto algo normal hacer referencia a temas y enfoques que parecen conformar una agenda educativa internacional, con el riesgo asociado de importarlos sin que se genere contextualización y apropiación crítica. La relativa uniformización de las agendas educativas nacionales no es un tema reciente (Braslavsky 2002, 2005), pero en los últimos años su incidencia se ha acentuado también debido al aumento casi exponencial de evaluaciones nacionales e internacionales, lo cual no ha dejado de suscitar las preocupaciones de docentes, pedagogos e investigadores (Benavot 2012; Meyer 2014).

Destacamos a continuación algunos de los elementos que más parecen influir en la definición de agendas nacionales de reforma y renovación curricular.

2.1. Transnacionalización de temas y competencias

La referencia a competencias genéricas tales como comunicación, colaboración, pensamiento crítico y resolución de problemas, creatividad, aprender a aprender, así como a temas transversales tales como ciudadanía mundial, desarrollo sostenible e inclusión, se ha vuelto algo común en las propuestas curriculares contemporáneas tanto en los países del Sur como del Norte. El actuar competente para gozar de una vida gratificante y productiva y poder encarar exitosamente los desafíos de un mundo incierto es un tema recurrente en buena parte de las agendas educativas nacionales, aunque el concepto de actuar competente (Masciotra y Medzo 2009) no debería entenderse únicamente como la preparación de personas competitivas en el mercado local y global, sino más bien como la posibilidad concreta de ejercer la ciudadanía en varios órdenes de la vida.

Por otra parte, los países hacen también referencia a las complejidades ligadas a la realización y evaluación efectiva de las competencias (Amadio 2013; Amadio, Opertti y Tedesco 2014). El rol y lugar de las competencias genéricas en la estructura curricular disciplinar tradicional y la manera en la cual las diferentes asignaturas deben contribuir a su desarrollo siguen siendo tema de debate, y la existencia de numerosas propuestas y marcos de referencia de competencias que utilizan un repertorio de enfoques, clasificaciones y terminologías diferentes puede contribuir a generar ambigüedad y confusión (Voogt y Robin 2010). Son además innegables las tensiones entre una educación básica que prepara para continuar los

Phoca PDF

estudios o preferentemente para el desarrollo de competencias para la vida adulta, y entre las competencias definidas a altos niveles de abstracción y su construcción socio-histórica en cada sociedad nacional (Perrenoud 2011).

Si bien el enfoque por competencias y los temas transversales se han ido transformando en un eje de organización de los procesos de diseño curricular en muchos contextos, su aplicación efectiva en el aula requiere cambios sostenidos y profundos en la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la formación docente así como renovados criterios e instrumentos de evaluación (Gordon *et al.* 2009; Labate *et al.* 2010), lo cual pone en evidencia las fuertes brechas que aún existen entre la teoría y la práctica.

2.2. Educar y aprender van de la mano

Principalmente en las dos últimas décadas, el foco del debate y de las propuestas educativas se ha progresivamente desplazado del enseñar al aprender (UNESCO-OIE 2013b), colocando al estudiante en el centro de las preocupaciones como sujeto protagonista y regulador de sus aprendizajes (Dumont, Istance y Benavides 2010; OECD 2013). Este renovado énfasis en el aprendizaje caracteriza también las discusiones sobre las metas educativas al horizonte 2030 desde posicionamientos ideológicos y programáticos diversos. Se pone el acento “en la dirección del aprendizaje en las escuelas”, en “los recursos y entornos de aprendizaje”, en “los docentes como profesionales del aprendizaje”, “en las pruebas y en los exámenes como evaluaciones para el aprendizaje”, y en “las tecnologías como medio para liberar a los alumnos” (Cheng 2014:3).

Al mismo tiempo, se ha generalizado la percepción que se está ante “una crisis del aprendizaje” (King y Palmer 2012; UNESCO 2014a) que penaliza más severamente a los sectores de la población más marginales y pobres, y que se reporta esencialmente a través de déficits preocupantes en la adquisición de capacidades en lectura, escritura y matemáticas. No cabe duda que se trata de capacidades fundamentales, pero esta visión centrada en lo que se considera como el núcleo “duro” del aprendizaje deja en buena medida de lado los valores, actitudes y emociones que lo sustentan, con las probables consecuencias de poner la atención más en medir y evaluar que en efectivamente mejorar el proceso de aprendizaje (Archer 2014), de enseñar para los exámenes y las pruebas, y de definir las finalidades educativas sobre la base de lo que se mide (Labaree 2014).

Debido a la creciente priorización de la evaluación de los aprendizajes mediante pruebas estandarizadas tanto a nivel nacional como internacional, las múltiples dimensiones del aprendizaje son

Phoca PDF

relativamente descuidadas y el énfasis se coloca en cuantificar carencias en materia de adquisición de saberes entendidos como básicos – principalmente lecto-escritura y matemáticas. Esta tendencia no deja de generar preocupaciones. Por ejemplo, se cuestiona que los diversos aprendizajes puedan ser jerarquizados en función de su relevancia e utilidad de cara a contribuir a una formación ciudadana integral. Se pone en duda que los aprendizajes medibles sean por sí mismos indicativos de las variadas competencias que los estudiantes deben desarrollar para integrarse exitosamente en la sociedad y en el mundo laboral. También se critica la presunción que el aprendizaje sea el resultado de procesos cognitivos que prescinden de los valores y de las emociones, evitando reconocer la naturaleza emocional de los procesos cognitivos y la naturaleza cognitiva de las emociones (Pons, de Rosnay y Cuisinier 2010; Immordino-Yang 2011; Immordino-Yang y Damasio 2007).

Frente a esta visión reductiva del aprendizaje se puede plantear que la diversidad de temas, procesos y experiencias coadyuva al logro de una formación integral y requiere de un amplio abanico de estrategias pedagógicas (Aguerrondo, Vaillant *et al.* 2014). La importancia de promover aprendizajes relevantes es un tema importante para una agenda renovada sobre calidad educativa. Por ejemplo, *La educación ante todo*, iniciativa mundial en favor de una educación de calidad, pertinente y transformadora promovida por el Secretario General de Naciones Unidas, Sr. Ban Ki-moon (2012), define como ámbitos prioritarios “mejorar la calidad del aprendizaje” y “fomentar la conciencia de ser ciudadanos del mundo”. En la fundamentación de la iniciativa, se reconoce la inadecuación “entre las competencias necesarias en el mundo de hoy y las adquiridas en el actual sistema educativo” como un factor que obstaculiza el logro de mejoras de calidad de los aprendizajes así como la obsolescencia de las propuestas curriculares y de los materiales didácticos para forjar una ciudadanía mundial respetuosa y responsable. Por otra parte, la UNESCO señala que “además de la adquisición de conocimientos y competencias elementales, el contenido del aprendizaje debe promover la comprensión y el respeto de los derechos humanos, la inclusión y la equidad y la diversidad cultural, e impulsar el deseo y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida y aprender a convivir, todo lo cual es esencial para la realización de la paz, la ciudadanía responsable y el desarrollo sostenible” (UNESCO 2012).

Favorecer un entendimiento más amplio del aprendizaje supone revisitar las relaciones entre el enseñar y el aprender, mediadas en buena parte por el currículo y la pedagogía. Se trata de recordar que no hay instancias de excelencia educativa sin docentes y enseñanza de calidad (Hargreaves y Shirley 2009). En efecto, la fuerte incidencia del aprendizaje en las propuestas educativas está provocando cierta

Phoca PDF

desatención hacia el rol del educador y los apoyos requeridos para generar procesos de aprendizaje de calidad (McLean 2014). Aun cuando se señala en que no hay educación de calidad sin buenos docentes y que en el marco de los consensos sobre la metas educativas al horizonte 2030 se establece la necesidad de contar con docentes calificados, formados profesionalmente, motivados y apoyados (UNESCO 2014b), el discurso centrado prioritariamente en el aprendizaje y en particular en su evaluación no debería hacer perder de vista la exigencia del fortalecimiento combinado del rol docente, del currículo y de la pedagogía.

Un concepto comprehensivo del educar es una base ineludible, aunque insuficiente, para favorecer el aprendizaje. Educar supone congeniar aprender a aprender desde el punto de vista cognitivo y aprender a vivir juntos desde el punto de vista social como un aspecto fundamental de las estrategias educativas destinadas a lograr el desarrollo integral de la persona (Sinclair 2004; Tedesco 2005). Ya en el Informe *La educación encierra un tesoro* se postulaba que ambos tipos de aprendizaje se deben considerar como un bloque único respondiendo a una visión y una estrategia educativa unitaria (Delors *et al.* 1996).

Hay por lo menos cinco principios orientadores que podrían tomarse en cuenta con respecto a los desafíos del educar para aprender a vivir juntos y aprender a aprender: (i) el reconocimiento de la diversidad de puntos de vista sobre el mundo y el reforzamiento de una visión plural sobre los conocimientos; (ii) la genuina preocupación por un desarrollo humano y social sostenible admitiendo diversidad de caminos alternativos al desarrollo; (iii) una visión del aprender a lo largo de la vida sin separaciones entre lo formal, lo formal e informal ni entre formas de administración; (iv) la superación de un enfoque estrictamente utilitarista o instrumental enfatizando la dimensión humanística para asegurar un renovado propósito a la educación; y (v) la re-contextualización de la educación como un bien común en la era digital que se debe explicitar en oportunidades efectivas de aprender (inclusión digital y pedagógica) (Tawil 2012).

Encontrar puntos de conexión entre educar en una serie de valores y referencias universales en el marco de una visión cosmopolita del mundo tomando en cuenta al mismo tiempo las realidades ancladas en valores y referencias locales, constituye uno de los núcleos centrales del debate curricular contemporáneo. Dicho de otra manera, se trata de compatibilizar una mirada global abierta con un aterrizaje local pertinente. Entre otras cosas, esto implica reconocer la interdependencia de las sociedades nacionales en forjar un modo de vida sostenible respetuoso de las diferentes identidades y fortalecer las culturas locales valorizando sus respuestas frente a los desafíos

Phoca PDF

que enfrentan (Hallinen y Holappa 2013; Tawil 2013).

Las tensiones entre universal y local se reflejan fuertemente en el currículo. Por ejemplo, esto tiene que ver con la necesidad de combinar una visión cosmopolita que abriga las identidades nacionales, respeta las diferencias y promueve la convivencia (educación civil) con el fortalecimiento de los asuntos de la política y la democracia así como de los derechos, deberes y responsabilidades de los ciudadanos (educación cívica). A título de ilustración, en América Latina el análisis comparado de los programas de estudio de educación cívica/ciudadana de seis países señala que los temas relativos a la celebración de la diversidad y el pluralismo sociocultural se priorizan por sobre los relativos a la política en su conjunto y al voto ciudadano (Cox *et al.* 2014).

En una era de turbulencias e incertidumbres, educar requiere reafirmar valores y referencias universales que nos permitan actuar como ciudadanas/os competentes tanto a escala planetaria como a nivel nacional y local. Esto implica evitar por un lado enfoques que abogan por separar y segmentar bajo el argumento de resguardar las identidades (Lenoir, Xypas y Jamet 2006) y, por otro, no adoptar pensamientos únicos que rechazan y expulsan a los diferentes de la sociedad (y del currículo). Esto implica también que enseñar y aprender a respetar y vincularse con el diferente, desarrollar fuertes sentimientos de adhesión a la justicia social, asumir valores de solidaridad y resolución pacífica de conflictos así como cambiar hábitos de consumo para contribuir al uso y manejo sustentable de los recursos y del medio ambiente, exigen un fuerte compromiso no solamente cognitivo sino también ético y emocional.

Bajo esta perspectiva, educar para un mundo mejor y más solidario significa contribuir a crear una sociedad justa, donde cada uno es reconocido y tratado como un individuo pero donde todos y cada uno son protegidos y asumidos en su eventual vulnerabilidad (FIET 2014). “Generar adhesión a la justicia en la sociedad del conocimiento implica estar en condiciones de manejar un repertorio muy importante de informaciones y de sus consecuencias éticas, y requiere de un núcleo fuerte de valores universales que refuercen los sentidos y las prácticas en torno a la justicia” (Tedesco, Opertti y Amadio 2013:4).

2.3. Marcos curriculares, una opción por un enfoque holístico y localizado

La fragmentación de temas, enfoques, entornos de aprendizaje y ofertas educativas entre y al interior de los niveles y ciclos educativos – principalmente entre primaria y media – impide muchas veces que los sistemas educativos abriguen una visión holística del educar y del

Phoca PDF

aprender, y por cierto no coadyuva a un tránsito fluido de los estudiantes de un nivel a otro o de una modalidad a otra. La alternativa de una restructuración de ciclos y niveles sobre la base de enfoques curriculares y pedagógicos comunes a los mismos, se expresa crecientemente a través de los marcos curriculares.

Los marcos curriculares de referencia constituyen una forma de gestar y reflejar los acuerdos políticos y sociales en torno a las finalidades educativas que se traducen en un conjunto de requerimientos y regulaciones que orientan la aplicación y la evaluación del currículo a niveles locales y del centro educativo (Stabback 2014; UNESCO-OIE 2013a). Los mismos tienden a ser organizados alrededor de áreas de aprendizaje (incluyendo las disciplinas tradicionales), temas transversales y competencias bajo una visión unitaria del sistema educativo que abarca los niveles inicial, básico y medio con fuerte articulación institucional y programática. En efecto, constituyen un modo de expresar y de dar coherencia al currículo planeado, adoptando la forma de documentos cuyo propósito es establecer los parámetros dentro de los cuales se debería desarrollar el currículo, contemplando los recursos pedagógicos y materiales de aprendizaje, la gestión de los establecimientos educativos y las formas de evaluación.

Marco curricular no significa un currículo único sino un conjunto coherente y secuenciado de orientaciones y criterios a nivel nacional que habilitan y apoyan el diseño de ofertas educativas apropiadas y adaptadas, y que facilitan el desarrollo del currículo escolar conectado con las realidades locales en el marco de una mirada abierta al mundo y a la sociedad nacional en su conjunto. En cierta medida, un marco curricular permite construcciones y desarrollos “glo-locales”. Los planes de estudio y las disciplinas cobran sentido en función de las orientaciones programáticas contenidas en el marco curricular – por ejemplo a través de temas transversales. En definitiva, los marcos curriculares pueden ser vistos como una suerte de constitución para los sistemas educativos que permite sustanciar sus propósitos y finalidades en una serie de disposiciones y procesos que conecten efectivamente el currículo prescripto y realizado.

La complementariedad entre contenidos universales y comunes a niveles, ofertas y centros educativos, y diferenciados e individualizados a través del desarrollo curricular a nivel de centro educativo, es un atributo de varias reformas curriculares contemporáneas. Los márgenes de responsabilidad y de actuación de los centros educativos tienden a estar asociados a la definición y desarrollo de propuestas curriculares locales más que a contextualizar contenidos definidos a nivel central. Ya no se trataría ni de realizar una reforma de arriba abajo ni de aterrizar contenidos definidos centralmente, sino de

Phoca PDF

asegurar que el centro educativo pueda asumir la responsabilidad de definir los aspectos centrales del qué y cómo educar en el marco de orientaciones generales claras y vinculantes. Este enfoque basado en el currículo de la escuela en un marco general que orienta, da seguimiento y evalúa tiene una fuerte predominancia entre los países de la OCDE (Kärkkäinen 2012).

La idea de localización permite comprobar la necesidad que el currículo sea a la vez centralizado y descentralizado. El debate gira principalmente a "cuán prescriptivo tiene que ser el currículo diseñado a nivel central y qué grado de autonomía en los procesos de toma de decisiones debe conferirse a los docentes para su adaptación y aplicación" (Amadio, Opertti y Tedesco 2014:3).

Los contenidos curriculares pueden ser caracterizados como situaciones de aprendizaje y de vida que implican la movilización de recursos cognitivos, cognoscitivos y emocionales. Estas situaciones suponen una nueva forma de articular la relación entre el currículo y la sociedad, donde la relevancia de la propuesta curricular estriba en su capacidad de conectar con las demandas sociales, las exigencias económicas y las culturas juveniles (Dussel 2013). El enfoque por situaciones no minimiza la importancia de las disciplinas tradicionales ni de los conocimientos, sino los fortalece en su capacidad de incidir en cómo el estudiante enfrenta varios órdenes de desafíos de la vida. Actuar competentemente es poder saber qué conocimientos se requieren movilizar en determinada situación mediados por valores y actitudes (Masciotra y Medzo 2009).

Por otra parte, el debate sobre los contenidos tiene también que ver con cuáles son considerados como parte de un núcleo central común. En gran medida se trata de definir el sentido y el alcance de la acción del Estado en cuanto a promover y consensuar valores y referencias universales que orienten la definición de los perfiles de egreso y de los aprendizajes perseguidos. Y por cierto aún existen muchos desafíos en lo que se refiere a la identificación y selección de los contenidos "básicos" que necesitan los ciudadanos de mañana (UNESCO-IBE 2015).

2.4. Diversidad, personalización y educación inclusiva

La educación inclusiva está cada vez más concebida en el marco de repensar las responsabilidades y el rol del sistema educativo para sustentar una educación de calidad para todas y todos (Ainscow 2014; Florian 2014; Opertti 2011; Opertti, Brady y Duncombe 2009; Opertti, Walker y Zhang 2014; Slee 2014). Un enfoque tradicional considera a los sistemas educativos como oferentes de servicios, principalmente en el ámbito formal, y caracterizados por una multiplicidad de instituciones, actores y programas que no necesariamente trabajan de

Phoca PDF

manera articulada bajo una visión común de largo plazo. Alternativamente, los sistemas educativos pueden ser concebidos como facilitadores de oportunidades de aprendizaje sobre la base de un abanico flexible de ofertas educativas y curriculares, e integrando de manera complementaria lo formal con lo informal y lo público con lo privado (Banco Mundial 2011).

Los sistemas educativos no logran sólo legitimarse y sustentar buenos resultados por el volumen de inversión y gasto que realizan para mejorar los entornos de aprendizaje y las condiciones de trabajo docente. Los que parecen ser más efectivos tienen una marcada y permanente preocupación por dar a todas y todos una oportunidad real de aprender, de no dejar a nadie atrás, de identificar y apoyar el potencial de aprendizaje de cada estudiante y de promover ejes de formación relevantes por igual al desarrollo individual y colectivo. La evidencia de los sistemas más exitosos radica en que las propuestas educativas y curriculares motivan, provocan y permiten desarrollar competencias para la vida y el ejercicio de la ciudadanía. En estos sistemas no hay "no educables", así como no se puede justificar que los estudiantes no aprendan debido a la precariedad de los contextos culturales, sociales y económicos (Armstrong 2014; Lee 2014; Tucker 2011).

Un sistema efectivamente inclusivo requiere de cambios profundos en las mentalidades, culturas, políticas y prácticas. El reto parece radicar en moverse desde sistemas tradicionales donde muy pocos estudiantes aprenden hacia sistemas modernos facilitadores donde todos los estudiantes necesitan aprender a altos niveles (Schleicher 2011). La mirada en el aprender, característica central de los sistemas educativos inclusivos, exige vincular tres elementos: (i) alta calidad de los conocimientos compartidos por los docentes con los estudiantes en la diversidad de áreas de aprendizaje y disciplinas (búsqueda de la excelencia); (ii) amplias oportunidades de poder aplicar competentemente lo que se ha aprendido (apertura a la sociedad); y (iii) énfasis en valores que se pueden considerar como fundamentales, entre otros la libertad, la solidaridad, la paz y la justicia, así como en comportamientos y actitudes que los evidencien.

No se trata sólo de abogar genéricamente por la inclusión, de asignar más recursos para infraestructuras y equipamientos estimados como necesarios, o de introducir *ajustes* en el currículo, en la formación de educadores y en las estrategias de desarrollo profesional de los docentes. Más bien, la educación inclusiva implica, ante todo, la voluntad y las capacidades para entender y apoyar la diversidad de características, expectativas y necesidades de los estudiantes a fin de democratizar efectivamente las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje. Entre otros aspectos fundamentales, esto

Phoca PDF

implica que los educadores estén convencidos y promuevan activamente prácticas inclusivas en ambientes colaborativos de aprendizaje.

La educación inclusiva puede entonces verse como un principio transversal a la organización y al funcionamiento de los sistemas educativos que facilita y diversifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En efecto, es una forma de fortalecer el sentido y el marco universalista de las políticas sociales moviéndose progresivamente desde un enfoque que busca igualar a través de una propuesta homogeneizadora a otro que procura incluir a través de una atención diferencial y personalizada, reduciendo las disparidades que obstaculizan la democratización de los aprendizajes. La diversidad es un activo de la inclusión mientras que la disparidad es un impedimento (Ainscow 2014; Ainscow y Miles 2008).

La contracara de asumir la diversidad y la especificidad del ser especial de cada alumna/o es la personalización de la educación. Esto supone activar el potencial de aprendizaje del ser especial de cada estudiante respetando sus ritmos de progreso y haciendo un efectivo uso de los avances de la psicología cognitiva y de las neurociencias (Abadzi 2006; Fischer y Bidell 2006; Marina 2011). Dichos avances nos indican que el aprendizaje personalizado implica diversos tipos de aprendices y diversidad de estrategias para almacenar y sacar sentido de la información (Hughes 2014; UNESCO-IBE e International School of Geneva 2014).

Personalizar la educación no implica la sumatoria de planes individualizados de atención al estudiante desligados y abstraídos de un entorno colectivo de aprendizaje con otros pares. Significa apoyar el potencial de aprendizaje de cada estudiante trabajando en diversidad de ambientes y contextos. Personalizar es respetar, comprender y construir sobre la singularidad de cada persona en el marco de ambientes colaborativos entendidos como una comunidad de aprendizaje, donde todos se necesitan y se apoyan mutuamente (Florian y Black-Hawkins 2010; Hart y Drummond 2014).

Por otra parte, la educación inclusiva implica la atención diferencial a individuos y grupos reconociendo y entendiendo sus expectativas y necesidades, conectándolas a la vez con el conjunto de la sociedad en un marco universalista de política pública. Este tipo de atención no puede implicar ni separación, ni segregación, ni estigmatización de ofertas y entornos de aprendizaje. Bajo esta concepción, la focalización puede constituir un instrumento de la política pública para el logro de la atención diferencial, necesitando de un marco comprehensivo que claramente establezca objetivos y resultados comunes para la diversidad de poblaciones y grupos.

Phoca PDF

El currículo prescrito es un instrumento de la política educativa que busca promover aprendizajes relevantes a la sociedad y pertinentes al individuo, pero por sí solo no pasa de ser un documento que determina contenidos y resultados esperados. El currículo necesita de una institución que se apropie del mismo para desarrollarlo, no como una prescripción a ser aplicada, sino como oportunidades y procesos de enseñar y de aprender a la medida de los estudiantes. Pero la institución por sí sola corre también el riesgo de prescribir acciones si no convence y compromete a sus actores. Se requiere también de un educador que tenga las competencias para utilizar el currículo, aterrizando objetivos, jerarquizando ejes de formación y contenidos, seleccionando estrategias pedagógicas y criterios e instrumentos de evaluación que respondan al ser especial de cada uno de los estudiantes. El educador por sí solo no puede personalizar la educación si el currículo y las instituciones no lo apoyan (Burns y Shadoian-Gersing 2010; Forlin 2012; Lopater 2014; Opertti y Brady 2011). En suma, las sinergias entre currículo, centro educativo y docentes es fundamental para concretar la educación inclusiva en prácticas eficaces.

2.5. El currículo y el docente en la era digital

La comunicación instantánea, la posibilidad de acceso inmediato a una cantidad abrumadora de información y conocimientos en línea y la creciente disponibilidad de tecnologías digitales implican (o deberían implicar) revisitar la visión de un currículo presencial (*escolar*) centrado en la transmisión de información y en la asimilación de contenidos disciplinares. No se trata de asumir que lo virtual sustituye lo presencial, ni de generar circuitos paralelos de formación que pueden alimentar la segregación. Tampoco se trata de trasladar mecánicamente los enfoques de formación presencial al mundo digital o de sustituir los libros de textos y las clases presenciales por la *flipped classroom* (“aula al revés”) o los “cursos abiertos masivos y en línea” (MOOCs por sus siglas en inglés), entregando la información y los contenidos tradicionales pero en otro formato (Fullan y Langworthy 2014).

La presencia omnicomprensiva del mundo digital es un dato firme de la realidad, cada vez más extendido a los países del Sur – en África, por ejemplo, se estima que hay más de 650 millones de usuarios de teléfonos móviles (Schmidt y Cohen 2013). Este mundo digital constituye una ventana de oportunidades, entre otras cosas, para explorar nuevas formas de inclusión y diversificación de trayectorias de aprendizaje, por ejemplo asociadas a dispositivos móviles tales como teléfonos inteligentes, tabletas y asistentes digitales personales. También ofrece al docente la posibilidad de recurrir a los recursos en línea para ampliar el abanico de “contenidos” y

Phoca PDF

estrategias pedagógicas que permitan atender la diversidad del alumnado así como personalizar la propuesta curricular.

Este mundo digital debería obligarnos a repensar algunos aspectos esenciales del sistema educativo, a saber las relaciones entre política educativa, currículo y pedagogía, y entre docentes y alumnas/os. En general, se puede decir que se está avanzando en facilitar la inclusión digital, por ejemplo proporcionando a alumnas/os de primaria y/o media una *laptop* y el acceso a recursos y contenidos en línea, pero se ha progresado mucho menos en la inclusión pedagógica a partir de los cambios necesarios a nivel de currículo, docentes y pedagogía que la sustenten. Los estándares curriculares y de evaluación que fundamentalmente miden la reproducción de contenidos constituyen una de las mayores barreras a la adopción generalizada de nuevas pedagogías que permitan darle sentido a la inclusión digital (Fullan y Langworthy 2014; Valiente 2010).

El currículo debe proporcionar orientaciones claras y consistentes sobre para qué y qué se quiere educar, explicitado en un conjunto de aprendizajes esperados y cómo sus diferentes componentes deben apoyar los aprendizajes. Por su parte, la pedagogía debe proveer los modelos de aprendizaje y de enseñanza que, facilitados por el uso de los recursos en línea y las tecnologías digitales, pueden permitir al estudiante de usar y producir conocimientos en situaciones de la vida real. Las tecnologías entendidas como procesos a ser desarrollados y no como herramientas para ser aplicadas deben formar parte de una visión renovada del currículo y de la pedagogía (Aguerrondo, Vaillant *et al.* 2014).

Sin embargo, si bien el potencial de transformación que las tecnologías digitales pueden aportar a las maneras de organizar el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y el entorno escolar se viene celebrando desde hace ya más de treinta años, cabe constatar que los profundos cambios esperados no han tenido lugar y que, en buena medida, estos dispositivos y recursos digitales muy frecuentemente se utilizan como nuevos medios para transmitir contenidos y reproducir enfoques tradicionales (Dertouzos y Moses 1979; Kress 2006; OECD 2012; Robson 2013; Selwyn 2011; Somekh 2006; UNESCO-IBE 2015).

Ciertamente la creciente utilización e influencia de las tecnologías digitales alimenta la discusión en torno al perfil y rol docente requeridos para sostener procesos y resultados de calidad. El péndulo tiende a moverse, a veces sin mayores transiciones, entre las visiones contrapuestas de docentes transmisores y facilitadores. Más allá de la inconveniencia de definir exhaustivamente el rol docente por un solo atributo, entendemos que transmisión y facilitación son aspectos esenciales pero ciertamente no agotan el sentido último ni el cometido

Phoca PDF

esencial del docente.

Ante todo, el docente es un educador con mandato ético que asumiendo un compromiso vinculante con los objetivos que la sociedad le asigna a la educación y con el desarrollo integral del educando, lidera los procesos de aprendizaje. Su rol de "experto orquestador" de entornos de aprendizaje para favorecer y apoyar el desarrollo de competencias (OECD 2013), es entender al estudiante en su globalidad indivisible en componentes cognitivos y emocionales, tener como punto de referencia su bienestar tanto físico como emocional, y orientarlo/apoyarlo en el proceso de aprender. Asimismo, el acento en el actuar competente de los estudiantes exige al docente de afinar la comprensión de sus entornos y a entender el conocimiento como una herramienta, insustituible pero no suficiente, para responder a desafíos y situaciones de la vida diaria. En suma, un docente de calidad parece reunir tres atributos: (i) un alto nivel de inteligencia general; (ii) un manejo sólido de las disciplinas enseñadas (y de las tecnologías digitales); y (iii) una aptitud demostrada para comprometer a los estudiantes y ayudarles a entender lo que está siendo enseñado (Tucker 2011).

El docente tiene la responsabilidad de ensanchar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes levantando barreras a la participación y a los propios aprendizajes, considerando los dominios intelectuales, afectivos y sociales de desarrollo de alumnas y alumnos como un todo integrado. Los principios pedagógicos de que: (i) docentes y alumnas/os trabajan conjuntamente como socios, considerando a niñas y niños como sujetos activos y constructores de sentido; (ii) las decisiones en el aula son tomadas en el interés de todas/os y que el grupo es un poderoso recurso para el aprendizaje; y (iii) todos los niños y todas las niñas pueden y quieren aprender y pueden ser infinitamente ingeniosos si se les apoya adecuadamente (Hart y Drummond 2014), habilitan a concretar el potencial de aprendizaje de cada alumna/o reafirmando el carácter interactivo y colaborativo del aprendizaje.

Asimismo, se hace aún más evidente la necesidad que el docente actúe como una especie de brújula frente a los flujos de información (Savater 2012), para dar sentido y explicar fenómenos y situaciones. Como señala Umberto Eco (2014), "Internet le dice "casi todo" (a los estudiantes), salvo como buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información". En el marco de los procesos meta-cognitivos que hoy exige una sociedad intensiva en información, no sólo debemos desarrollar nuestra capacidad de abstracción sino la capacidad de juzgar los procesos de abstracción que realizan los dispositivos tecnológicos.

Phoca PDF

Por otra parte, el mundo digital podría verse como un espacio de relativa horizontalidad en las relaciones entre alumnas/os y docentes, donde se comparten recursos, hay apoyo mutuo y se aprende unos de otros. Como se plantea frecuentemente, se trata de aprender *con* más que *de* los docentes, en un esfuerzo compartido de búsqueda de sentido frente a todos los conocimientos disponibles así como de su aplicación (Koh 2015; Prensky 2014). Uno de los desafíos es facilitar el acceso a un conocimiento personal a medida de cada estudiante que abre un sinnúmero de posibilidades a la aplicación y producción de conocimientos. En gran medida, las propuestas curriculares deben aprovechar el espacio virtual como ampliación de las oportunidades de aprender a sabiendas que los jóvenes se reconocen como "peces en el agua" en ese espacio (Balardini 2014).

El docente tiene pues que ajustar los enfoques, los contenidos y los tiempos de instrucción presenciales para descongestionarlos de la transmisión y recepción pasiva de información y de tareas conexas, y poder en cambio concentrarse en orientar a cada estudiante a partir de sus preguntas, incertidumbres y comentarios, facilitando el trabajo pausado en las áreas en que necesita ser apoyado (Hughes 2014).

Un rol docente renovado en el marco de una concepción curricular que congenia los mundos presencial y digital, allana el camino para que alumnas y alumnos tengan más y mejores oportunidades de aprender en diferentes formatos y de sus pares, así como cimienta la confianza y otorga más autonomía para que asuman un rol activo en el desarrollo de sus propios aprendizajes conectando sus motivaciones con las tareas del aprender. De esta manera, se enseña en forma personalizada y se aprende de manera singular superando las rigideces de modelos de escuela que enseñan a todos "por igual" la misma secuencia de contenidos en tiempos fijos (Khan 2012).

La necesidad de renovar el rol docente debe también implicar recrear las bases de confianza mutua con el sistema educativo y la sociedad en su conjunto (PRELAC 2005). No se puede ni se debe pensar el rol docente abstraído de las emociones, las creencias y las narrativas de los docentes así como tampoco de contextos y circunstancias complejas en que se desempeña (Tedesco y López 2012b). Como hemos señalado en otro documento, hay el riesgo de exigir demasiado a docentes que además deben aceptar condiciones de trabajo frecuentemente precarias e insatisfactorias, y que pueden llegar fácilmente a perder de vista el aspecto más importante y apasionante de su labor: cómo educar los ciudadanos de mañana (Amadio, Opertti y Tedesco 2014).

2.6. Currículo y evaluación

Los dispositivos de evaluación del aprendizaje afectan al currículo de

Phoca PDF

múltiples maneras. Frecuentemente se concibe la evaluación como externa al currículo y orientada a dar cuenta de logros de aprendizajes y de adquisición de competencias, sin considerarla suficientemente como un componente importante del proceso de aprendizaje que debería contribuir a comprometer y apoyar cada alumna/o (Savolainen y Halinen 2009; Labate *et al.* 2010). La externalidad al currículo viene también dada porque muchas veces la evaluación cumple con la función de selección y de "regulación" de las oportunidades de progresar en el sistema educativo.

El imaginario de una "Educación Harvard", ya desde el nivel inicial, es cada vez más fuerte y mueve a madres y padres, a veces angustiosamente, a tratar de darles a sus hijas/os las que suponen ser las mejores oportunidades educativas. La niña, el niño y el adolescente se transforman en objetos y objetivos cuantificables de rendimiento que deben pasar muchas veces por pruebas y exámenes, frecuentemente desde la educación media básica (e inclusive desde el fin del ciclo de educación primaria), para poder acceder a estudios terciarios y continuar "la travesía del aprendizaje" hacia las maestrías y los doctorados (Opertti 2011).

Es interesante de observar como innovaciones en el ámbito curricular y pedagógico pueden muchas veces chocar con la lógica evaluadora que caracteriza fuertemente a los sistemas educativos. Por ejemplo, desde el 2001 en China se viene avanzando en transferir al centro educativo la responsabilidad de desarrollar una parte del currículo de la educación básica (Muju 2007). Subyace a esta iniciativa la intención de colocar al estudiante en el centro del proceso educativo y de progresar desde enfoques pedagógicos de clase frontal, orientados hacia la transmisión de información, a prácticas que promuevan el desarrollo de competencias. La realización de esta propuesta de currículo de centro educativo y de renovación pedagógica se ve obstaculizada por una práctica de evaluación asociada fuertemente a los exámenes de ingreso a la educación media superior y a las universidades, lo cual tiene una fuerte influencia en cómo los docentes organizan el proceso de aprendizaje respondiendo a demandas de comunidades y familias (Wang 2012). La intencionalidad de favorecer la adquisición de competencias puede quedar frustrada por la prevalencia de prácticas que priorizan la asimilación de contenidos disciplinares que constituyen el foco de los exámenes.

Otro ejemplo es Japón cuya reforma curricular del 2002 planteaba, entre otras cosas, reducir la presión sobre los docentes, otorgarles mayor autonomía y fomentar el interés de los estudiantes por el aprendizaje. A efectos de contribuir a esos objetivos, se introdujo una asignatura denominada 'Estudios Integrados' que permitía a los docentes de tomar iniciativa sobre qué enseñar y a la vez daba a los

Phoca PDF

estudiantes la posibilidad de elegir lo que más les interesaba aprender. Los docentes japoneses tienden a concebirse como especialistas de disciplinas y sienten la presión de madres y padres que están principalmente preocupados con que sus hijos estén bien preparados para aprobar los exámenes por disciplina previstos al final de la educación media superior. Los informes sobre cómo funcionó la nueva asignatura indican que los profesores priorizaron sus disciplinas y usaron el tiempo de dicho espacio para poder completar lo que no habían tenido tiempo de enseñar en sus clases. De hecho aprovecharon la autonomía para responder a las inquietudes de los padres sobre la calidad de la educación y en particular sobre los exámenes (Bjork 2009).

Diseñar y reformar el currículo principalmente en base a lo que se mide y por ende importa, contribuye a que las propuestas curriculares sean evaluadas por los niveles de suficiencia establecidos en pruebas internacionales que pueden diferir significativamente de los currículos nacionales, como en el caso del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) (Münch 2014). Parecería entonces que el currículo debe recrearse a partir de la consideración hegemónica de resultados de evaluación que hacen abstracción de sus componentes nacionales y locales y asumen de hecho la idea de un currículo *global* – sin que quede claro quién está a cargo de su definición y legitimación, a través de cuáles procesos, y cómo los diversos actores sociales pueden participar en ellos.

Las evaluaciones internacionales y nacionales de carácter sumativo han empezado a tener una influencia predominante y se basan en gran medida en la utilización de "un único indicador para evaluar los niveles de conocimientos básicos y capacidades adquiridas por los estudiantes principalmente en tres áreas curriculares: el lenguaje, las matemáticas y las ciencias" (UNESCO-OIE 2013b: 4). Esta tendencia a que las agendas de reforma educativa y curricular tengan como referencia principal a los indicadores de pruebas internacionales, viene creciendo. Por ejemplo, en la propuesta de reforma educativa 2013-2025, como indicador de acceso equitativo a una educación de calidad el Ministerio de Educación de Malasia aspira a posicionarse en el tercio superior de evaluaciones internacionales como PISA y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS por sus siglas en inglés) en un período de 15 años (Ministry of Education of Malaysia 2013).

Reposicionar la evaluación como un componente del currículo debería resultar en una mayor importancia asignada a la evaluación como aprendizaje y estrategia pedagógica (más que como instrumento de *rendición de cuentas*) y a los criterios e instrumentos de la evaluación formativa. La discusión sobre los aspectos formativos no

Phoca PDF

debiera darse en contraposición a instancias sumativas, sino estableciendo funciones complementarias para alcanzar un objetivo común – apoyar el proceso de aprendizaje. Por otra parte, la evaluación en el currículo debe guardar coherencia con los enfoques que sustentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, respondiendo a una visión educativa unitaria y compartida. Por ejemplo, es frecuente constatar que muchas reformas curriculares contemporáneas han adoptado un enfoque por competencias como criterio organizador y orientador, manteniendo al mismo tiempo dispositivos de evaluación por pruebas sumativas y exámenes por disciplinas que no evalúan los progresos en la adquisición de las competencias.

También se debe tener en cuenta que muchas veces los docentes con calificaciones profesionales de tipo disciplinar prefieren utilizar un enfoque evaluador sumativo, ya que permite comprobar de manera aparentemente más clara y lineal el nivel de asimilación de las informaciones, hechos y conceptos transmitidos a los estudiantes. En cambio, un enfoque formativo permite al docente entender mejor cómo los estudiantes van aprendiendo, conocer más en detalle los variados estilos de aprendizaje, identificar los problemas que los estudiantes pueden enfrentar en el proceso de aprender, y usar las retroalimentaciones para asegurar que todas y todos tengan la oportunidad de aprender.

3. **Algunas pautas para la agenda curricular del siglo XXI**

Lo que hemos expuesto hasta aquí permite apreciar la significativa complejidad que han adquirido las tareas vinculadas al diseño curricular en los diferentes niveles del sistema educativo. Las definiciones curriculares movilizan múltiples actores sociales, responden a un abanico amplio de requerimientos de la sociedad y deben articularse con la dinámica del desarrollo del conocimiento y de su organización disciplinar. Dicha complejidad se acrecienta en momentos como los actuales, donde las sociedades están atravesando un período de profundos cambios que modifican las condiciones y las necesidades de aprendizaje de las personas, tanto para su desempeño en el mercado de trabajo como para su desempeño ciudadano y personal.

El examen de los procesos a través de los cuales se define un determinado diseño curricular supone considerar tanto las formas de construirlo y compartirlo como también sus contenidos. Ambos aspectos están íntimamente relacionados y constituyen una toma de posición con respecto a cuáles deben ser las orientaciones básicas que definen el *sentido* de la acción educativa o, dicho en otros términos, definen la respuesta al interrogante de para qué educar. Responder a esta cuestión asume, en este momento histórico, una importancia singular, ya que uno de los rasgos de la cultura de lo que ha dado en llamarse

Phoca PDF

"nuevo capitalismo" es, precisamente, el déficit de sentido. Según Sennett (2006) vivimos en una cultura del *aquí y ahora* y del *nada a largo plazo,* hipótesis compartida por otros analistas de la cultura contemporánea desde perspectivas diferentes (Laïdi 2000; UNESCO 2004). La educación es el lugar donde se expresan más concretamente las consecuencias sociales de la ruptura con el pasado y la incertidumbre acerca del futuro. La tarea educativa, en definitiva, consiste en compartir el patrimonio cultural y en preparar para un determinado futuro. Si el patrimonio cultural carece de vigencia y el futuro es incierto, se erosionan los pilares fundamentales sobre los cuales se apoya la misión de las instituciones educativas y los papeles de los actores del proceso pedagógico, tanto escolar como no escolar. El déficit de sentido, además, impacta en la dinámica de las decisiones de política educativa e, incluso, en los procesos cognitivos y emocionales ligados a la capacidad de procesar subjetivamente los cambios en los ritmos de vida.

Todas las decisiones curriculares, implícita o explícitamente, se definen en el marco de determinadas orientaciones de sentido. Solo en dicho marco es posible, por ejemplo, establecer qué asignaturas, qué tiempos y qué contenidos tendrán sus respectivos planes y programas de estudio, qué estrategias de enseñanza y aprendizaje deberán adoptar los docentes, qué criterios de evaluación serán utilizados y qué diseños institucionales tendrán los establecimientos escolares. Las orientaciones de sentido tradicionales – educar para construir el Estado-Nación o educar para formar recursos humanos para el desarrollo económico, por ejemplo –, parecen haber agotado su capacidad para movilizar el desempeño de los distintos actores sociales y ya no logran responder a las nuevas demandas.

Al respecto, resulta habitual encontrar análisis sobre las transformaciones sociales que tienen lugar actualmente basados en la idea según la cual el déficit de sentido se acompaña con la hipótesis de que todo es absolutamente nuevo. Los modelos de organización del trabajo se han modificado radicalmente, así como las instituciones políticas y los procesos de construcción cultural. Pero si bien nadie puede dudar acerca de la novedad y profundidad de estos cambios, es necesario destacar que en este proceso vuelven a aparecer viejos problemas que creíamos resueltos. Desde el punto de vista socio-económico, el análisis de Thomas Piketty (2014) pone de relieve el significativo aumento de la desigualdad social y el regreso del capitalismo patrimonial. Según esta perspectiva, se habría producido un retorno a la acumulación económica en base a la renta financiera manejada por dinastías familiares. Asociados a este aumento de la desigualdad aparecen otros viejos problemas, con rostros nuevos: la xenofobia y el racismo, por ejemplo, así como la extrema violencia para resolver conflictos sociales o culturales o religiosos. Las

Phoca PDF

estadísticas regulares no suelen recoger información sobre estos fenómenos pero algunas encuestas y otras fuentes confiables indican que las conductas xenófobas, racistas y violentas están aumentando significativamente y tienen a los jóvenes como uno de sus principales protagonistas. Estos análisis permiten recordar la hipótesis paradójica según la cual hoy estaríamos más cerca de la situación existente en los finales del siglo XIX que en los mediados del siglo XX.

El agotamiento de los paradigmas tradicionales y la necesidad de reaccionar frente a estas tendencias regresivas del nuevo capitalismo, han estimulado la definición de postulados basados en el concepto de justicia social. En este texto, y en el marco del compromiso del conjunto de las agencias del sistema de Naciones Unidas, se asume que las nuevas orientaciones sobre el sentido de la educación se basan fundamentalmente en el ideal de construir sociedades más justas y en reafirmar el valor de la educación como bien común. El concepto de justicia social se corresponde con la idea del desarrollo humano y posee una significativa fertilidad para articular las nuevas tensiones que provoca el proceso de globalización entre lo universal y lo local, lo propio y lo ajeno, lo individual y lo colectivo, la diversidad y la desigualdad. Avanzar en el proceso que permita acercarse a este ideal es una tarea urgente. El aumento de las desigualdades y de los fenómenos de intolerancia hacia determinados sectores de población indica que serán necesarios esfuerzos educativos muy intensos para generar los niveles de adhesión a la justicia que exige el desarrollo social.

La experiencia histórica muestra que definir un currículo basado en ciertas orientaciones de sentido supone que la sociedad adhiere a esas orientaciones pero, al mismo tiempo, reclama de las acciones educativas la formación de dicha adhesión en las nuevas generaciones. En el caso específico de la adhesión a los ideales de la justicia social, es preciso recordar que su vigencia está en pugna con otras orientaciones de sentido y con un fenómeno no menos significativo: la adhesión puramente retórica o disociada de las conductas reales.

Sobre la base de estas consideraciones es posible sostener que el principal desafío educativo y curricular que se presenta en esta etapa del desarrollo histórico consiste en diseñar y validar las experiencias de aprendizaje que permitan, tanto a nivel cognitivo como ético y emocional, articular la defensa de lo propio con el respeto a lo ajeno, la realización personal y la solidaridad con los menos favorecidos, la racionalidad científica con la responsabilidad por los resultados del uso del conocimiento. Obviamente, el diseño de estas experiencias de aprendizaje depende del nivel del sistema educativo que se considere y del contexto cultural e institucional en el cual se

Phoca PDF

desarrollen las mismas. Pero un aspecto común y fundamental de dicho diseño es asumir que este aprendizaje es muy exigente tanto cognitiva como éticamente y que ambas dimensiones tienen que ser concebidas como un bloque único. No debe haber contradicción ni disociación entre la dimensión cognitiva y la dimensión ética en el aprendizaje. Las experiencias de aprendizaje movilizan todas las dimensiones de la personalidad y es necesario evitar que sólo una tenga legitimidad y las otras queden ocultas.

El grado de legitimidad de las experiencias de aprendizaje proviene de los sistemas de evaluación, tanto nacionales como internacionales, que actualmente han adquirido una alta relevancia en la gestión de políticas educativas. En este contexto, será necesario diseñar sistemas de evaluación que permitan medir más integralmente los resultados de aprendizaje, superando los enfoques que focalizan la medición en logros cognitivos en tres áreas curriculares (lecto-escritura, matemáticas y ciencias). Esta tarea reviste una enorme complejidad técnica y política, particularmente si se pretende abarcar al conjunto de las instituciones educativas y en contextos culturales muy diversos. Al respecto, podría resultar útil trabajar con el concepto de inteligencias múltiples (Gardner 1998), que brinda una justificación teórica al diseño de sistemas de evaluación que midan resultados en las distintas dimensiones de la personalidad sustentados en visiones más holísticas del desempeño educativo.

Además del carácter integral y exigente de las experiencias de aprendizaje, también cabe señalar la relevancia de la formación básica. Al respecto, existe un amplio consenso acerca de la necesidad de concebir la educación como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida. La rapidez y profundidad de la renovación de los conocimientos es una de las características centrales de la sociedad actual, pero para desarrollar la capacidad de adaptación a este ritmo de cambios científicos y culturales es necesario disponer de una formación básica de muy buena calidad. La prioridad dada a la formación básica constituye una de las principales líneas de transformación curricular del siglo XXI, lo cual implica un cambio radical en la escala de prestigio con la cual suelen operar los sistemas educativos, donde cuánto menos básico más prestigioso. Las experiencias de algunos países que logran altos niveles de calidad y equidad educativa muestran que esta línea de acción es una de las “buenas prácticas” que deberían generalizarse. En la definición de los contenidos de esta formación básica de carácter universal y obligatorio, es posible recuperar el concepto de nuevas alfabetizaciones: a la tradicional pero renovada alfabetización en lecto-escritura es necesario agregar la alfabetización digital y la alfabetización científica. La formación básica también incluye la dimensión cultural, donde el fortalecimiento de lo propio debe estar

Phoca PDF

asociado al respeto de lo ajeno.

La prioridad conferida a la formación básica no significa subestimar la relevancia que tiene la formación de las elites dirigentes en el proceso de construcción de sociedades más justas. Desde este punto de vista, es necesario incorporar a la agenda de discusión el tema del diseño curricular de las distintas carreras universitarias. La necesidad de incluir experiencias de aprendizaje que garanticen la formación de altos niveles de responsabilidad social en la enseñanza superior vale tanto para las carreras así llamadas “duras”, como para las “blandas”. Decisiones acerca de hacia dónde dirigir y cómo utilizar las investigaciones sobre salud, manipulación genética, cuidado del medio ambiente y producción de alimentos, por ejemplo, son tan importantes como las investigaciones sobre creación de empleo, enseñanza de las ciencias, construcción de viviendas o procesos migratorios. De la misma manera, la responsabilidad en el uso de los conocimientos de los biólogos es socialmente tan importante como la de los economistas, como ha quedado en evidencia luego de las crisis económicas vividas recientemente.

El dinamismo de las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas así como la diversidad de contextos en los cuales se desarrollan las actividades educativas provoca una fuerte demanda de innovación en los diseños curriculares, que tendrán que manejar la tensión entre estabilidad y cambio. Desde este punto de vista, parece conveniente postular el concepto de *diseños curriculares de transición*, que incorporen dispositivos de actualización como un proceso normal. Para ello, uno de los desafíos para el siglo XXI consiste en introducir mayores dosis de innovación y experimentación en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, articuladas con criterios de prudencia, como rigen en la investigación científica en general.

Los desafíos curriculares del futuro incluyen también el propio proceso de participación en la definición de contenidos y experiencias de aprendizaje. Al respecto, los análisis disponibles indican que si bien se ha ampliado el espectro de actores que participan de dicho proceso, la participación sigue concentrada en los actores con capacidad de organización (por ejemplo, empresarios, sindicatos, Iglesias, grupos académicos). El diseño curricular asociado a la construcción de sociedades más justas requiere, además de la participación de los sectores organizados, la presencia de una voz que exprese las necesidades de aprendizaje propias de los intereses generales, de los patrones comunes, de la cohesión social. En este sentido, el papel del Estado y del sector público es muy importante, para evitar que la definición curricular quede encerrada en la lógica de intereses corporativos.

Phoca PDF

Por último, nos parece necesario sostener que estos desafíos también son válidos para el mundo académico, que tiene la responsabilidad de producir los conocimientos asociados al diseño de los instrumentos más eficaces para que la opción ética por la justicia social no quede relegada a mero discurso retórico.

Bibliografía

Abadzi, H. 2006. *Efficient learning for the poor: Insights from the frontier of cognitive neuroscience*. Washington DC: The World Bank.

Acedo, C. y R. Opertti. 2012. "Educación inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos:" Pp. 23-45 en *La Educación para Todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*, editado por X. Rambla. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Aguerrondo, I., D. Vaillant *et al.* 2014. *Aprendizaje efectivo para todos. ¿Cómo logarlo? Resumen de informe de investigación.* Montevideo: Universidad ORT-Uruguay.

Ainscow, M. 2014. "From special education to effective schools for all: Widening the agenda." Pp. 171-185 in *The SAGE Handbook of Special Education* (2nd edition, Vol. 1), edited by L. Florian. London: Sage Publications.

Ainscow, M. y K. Messiou. 2014. "La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar." *Cuadernos de Pedagogía* 446, 42-45.

Ainscow, M. and S. Miles. 2008. "Making education for all inclusive: Where next?" *Prospects* 145(1), 13-34.

Amadio, M. 2013. *A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013/4. Paris: UNESCO.

Amadio, M. y R. Opertti. 2011. "Educación inclusiva. Cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina." Pp. 195-226 en *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*, editado por P. Dávila y L. M. Naya. Buenos Aires: Granica.

Phoca PDF

Amadio, M., R. Opertti y J.C. Tedesco. 2014. *Un currículo siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas.* Documentos de Trabajo UNESCO ERF (Education Research and Foresight) No. 9. Paris: UNESCO.

Archer, D. 2014. *Reflections on the Learning Metrics Task Force.* NORRAG News (Network for Policy Research Review and Advice on Education and Training). Geneva: NORRAG.

Armstrong, A. 2014. *Scotland: Education, curriculum and learning. The strengths, challenges and solutions in lifelong learning.*IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 13. Geneva: UNESCO-IBE.

Atkin, J. 1999. *Reconceptualising the curriculum for the knowledge era. Part 1: The challenge*. Seminar Series No 86, Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria, Jolimont, Australia.

Balardini, S. 2014. *Diálogos del SITEAL. Conversación con Sergio Balardini. Viejas y nuevas formas de ser joven. El impacto de las transformaciones socioculturales en la construcción de las identidades juveniles.* Buenos Aires: SITEAL.

Ban, Ki-moon. 2012. *La educación ante todo. Una iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas.* Nueva York: Naciones Unidas.

Banco Mundial. 2011. *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial. Resumen Ejecutivo.* Washington DC: Banco Mundial.

Benavot, A. 2012. "Policies towards quality education and student learning: Constructing a critical perspective." *Innovation: The European Journal of Science Social Research* 25(1), 67-77.

Bjork, C. 2009. "Local implementation of Japan's Integrated Studies reform: a preliminary analysis of efforts to decentralize the curriculum." *Comparative Education* 45(1), 23-44.

Braslavsky, C. 2001. *La prise en compte de l'interculturel dans les curricula.* Genève: UNESCO-BIE.

——. 2002. *The new century's change: New challenges and curriculum responses.* New Delhi: COBSE International Conference.

——. 2005. "La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos." Pp. 269-285 en *Pedagogía y*

Phoca PDF

educación ante el siglo XXI, editado por J. Ruiz Berrio. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Burns, T. and V. Shadoian-Gersing. 2010. "The importance of effective teacher education for diversity." Pp. 19-40 in *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*, edited by the authors. Paris: OECD.

Chang, K. 2014. *Volver a interpretar el aprendizaje.* Documentos de Trabajo UNESCO ERF (Education Research and Foresight) No. 10. Paris: UNESCO.

Cox, C. *et al.* 2014. *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares.* IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 14. Geneva: UNESCO-IBE.

Da Silveira, P. 2014. "Hacia una política educativa al servicio de los ciudadanos." Pp. 103-149 en *La educación uruguaya del futuro que necesitamos hoy*, editado por E. Martínez Larrechea y A. Chiancone Castro. Montevideo: Grupo Magro Editores/UDE.

Delors, J., *et al.* 1996. *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Paris: UNESCO.

Department of Education. 2013. *Reform of the national curriculum in England – Consultation results.* London: Department of Education.

Dertouzos, M.L. and J. Moses (Eds.). 1979. *The computer age: A twenty-year view*. Cambridge, Mass.: MIT.

Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (Eds.). 2010. *The nature of learning. Using research to inspire practice.* Paris: OECD.

Dussel, I. 2013. "Nuevas prácticas culturales juveniles: del currículo cultural a la mediación pedagógica." Pp. 171-181 en *Hacia la innovación en educación secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*, editado por H. Ferreyra y S. Vidales. Córdoba (Argentina): Comunicarte.

Eco, U. 2014. "¿De qué sirve el profesor?" *Revista del CIPES para la Gestión Educativa* 10(26), 24-25.

Fischer, K.W. and T.R. Bidell. 2006. "Dynamic development of action and thought." Pp. 313-399 in *Handbook of Child Psychology* (Vol. 1, 6th edition), edited by W. Damon and R.M. Lerner. Hoboken (New Jersey): Wiley.

Phoca PDF

Florian, L. 2014. "Reimagining special education: Why new approaches are needed." Pp. 9–22 in *The SAGE Handbook of Special Education* (2nd edition, Vol. 1), edited by the author. London: Sage Publications.

Florian, L. and K. Black-Hawkins. 2010. "Exploring inclusive pedagogy." *British Educational Research Journal* 37(5), 813–828.

Forlin, C. 2012. "Future directions for teacher education for inclusion." Pp. 246–253 in *Teacher education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*, edited by the author. Oxford: Elsevier.

Foro Internacional de educación y Tecnología (FIET). 2014. *Inclusión y cohesión social.* Terragona (Barcelona): FIET.

Frigerio, G. y G. Diker (Eds.). 2005. *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

Fullan, M. y M. Langworthy. 2014. *Una rica veta. ¿Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad?* Montevideo: Mastergraf.

García Huidobro, J.E. 2009. "Inclusive education as incorporation to citizenship." Pp. 27–35 in *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*, edited by C. Acedo, M. Amadio and R. Opertti. Geneva: UNESCO-IBE.

Gardner, H. 1998. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gauthier, R.F. 2006. *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. Paris: UNESCO.

——. 2014. *Ce que l'école devrait enseigner. Pour une révolution de la politique scolaire en France.* Paris: Dunod.

Gauthier (sous la coordination de). 2011. "Le curriculum dans les politiques éducatives." (Dossier). *Revue international d'éducation de Sèvres* 56, 31–165.

Goodson, I. 2005. *Learning, curriculum and life politics.The selected works of I. Goodson*. Abingdon (Great Britain): Routledge.

Gordon, J. *et al.* 2009. *Key competences in Europe. Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Center for Social and Economic Research (CASE) Network Report No. 87.

Phoca PDF

Warsaw: CASE.

Gvirtz, S. 1997. *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase.* Buenos Aires: Aique.

Halinen, I. and A.S. Holappa. 2013. "Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust – The case of Finland." Pp.39–62 in *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (CIDREE Yearbook 2013), edited by W. Kuiper and J. Berkvens. Enschede (Netherlands): CIDREE/SLO.

Hargreaves, A. and D. Shirley. 2009. *The fourth way: The inspiring future for educational change.* London: Sage Publications.

Hart, S. and M.J. Drummond. 2014. "Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability." Pp. 439–458 in *The SAGE Handbook of Special Education* (2nd edition, Vol. 2), edited by L. Florian. London: Sage Publications.

Hughes, C. 2014. *Herramientas de formación para el desarrollo curricular. Aprendizaje personalizado.* Ginebra: UNESCO–OIE.

Hutt, E. 2014. "The Tests of General Education Development (GED) and the rise of contextless accountability." *Teachers College Record* 116(9).

Iaies, G. 2003. *Evaluar las evaluaciones.* Buenos Aires: UNESCO–IIPE.

Immordino-Yang, M.E. 2011. "Implications of affective and social neuroscience for educational theory." *Educational Philosophy and Theory* 43(1), 98–103.

Immordino-Yang, M.E. and A. Damasio. 2007. "We feel therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education." *Mind, Brain and Education* 1(1), 3–10.

Jonnaert, P. 2007. *Le concept de compétence revisité.* Montréal: Université du Québec à Montréal.

Jonnaert, P. and G. Therriault. 2013. "Curricula and curricular analysis: Some pointers for a debate." *Prospects* 43(4), 397–417.

Jonnaert, P., M. Ettayebi et R. Defise. 2009. *Curriculum et compétences: Un cadre opérationnel.* Brussels: De Boeck.

Jonnaert, P., M. Ettayebi et R. Opertti. 2008. "Dynamiques des réformes éducatives contemporaines." Pp. 17–25 en *Logique de*

Phoca PDF

compétences et développement curriculaire, edité par les auteurs. Brussels: De Boeck.

Kärkkäinen, K. 2012. *Bringing about curriculum innovations: Implicit approaches in the OECD area.* OECD Education Working Papers No. 82. Paris: OECD.

Khan, S. 2012. *The one world schoolhouse: Education reimagined.* London: Twelve.

King, K. and R. Palmer 2012. *Education and skills in the post-2015 global landscape: History, context, lobbies and visions.* NORRAG (Network for Policy Research Review and Advice on Education and Training) Occasional Paper No. 1. Geneva: NORRAG.

Koh, C. 2015. "Understanding and facilitating learning for the net generation and twenty-first-century learners through motivation, leadership and curriculum design." Pp. 1-10 in *Motivation, leadership and curriculum design. Engaging the net generation and 21st century learners*, edited by the author. Singapore: Springer Science+Business Media.

Kress, G. 2006. "Learning and the curriculum. Agency, ethics and aesthetics in an era of instability." Pp. 158-178 in *Schooling, society and curriculum*, edited by A. Moore. Abingdon (Great Britain) and New York: Routledge.

Labaree, D. 2014. "Let's measure what no one teaches: PISA, NCLB, and the shrinking aims of education." *Teachers College Record* 116(9).

Labate, H. *et al.* 2010. *El rol de la evaluación como promotora del desarrollo de competencias de los estudiantes.* Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular, UNESCO-OIE E-Foro Anual (22 noviembre-10 diciembre 2010). Ginebra: UNESCO-OIE.

Laïdi, Z. 2000. *Le sacré du présent*. Paris: Flammarion.

Lee, K. 2014. *Competency-based curriculum and curriculum autonomy in the Republic of Korea*. IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 12. Geneva: UNESCO-IBE.

Lenoir, Y., C. Xypas et C. Jamet. 2006. *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris: Colin.

Lopater, A. 2014. *La cultura docente ante el desafío del actual contexto. Una mirada sobre la educación media en la perspectiva de una educación más inclusiva de la diversidad.* Montevideo: Grupo Almagro

Phoca PDF

Editores.

López, N. 2005. *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.

Marina, J. 2011. *El cerebro infantil: la gran oportunidad.* Barcelona: Planeta S.A.

Marope, M. 2014. "Improving the equity of quality and learning in education: A systemic approach." Pp. 55-79 in *A Report from the IWGE. From schooling to learning*, edited by N. V. Varghese. Paris: UNESCO-IIEP.

Marsh, C.J. 2004. *Key concepts for understanding curriculum*. (Fourth edition). New York: Routledge Falmer.

Masciotra, D. et F. Medzo. 2009. *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie.* Brussels: De Boeck.

McCormick, R. and P. Murphy. 2000. "Curriculum. The case for a focus on learning." Pp. 204-234 in *Routledge International Companion to Education*, edited by B. Moon, S. Brown and M. Ben-Peretz. London and New York: Routledge.

McLean, H. 2014. *Who owns learning?* NORRAG News. (Network for Policy Research Review and Advice on Education and Training). Geneva: NORRAG.

Meyer, H-D. 2014. "The OECD as pivot of the emerging global educational accountability regime: How accountable are the accountants?" *Teachers College Record* 116(9).

Meyer, H-D. *et al.* 2014. "Accountability: antecedents, power, and processes." *Teachers College Record* 116(9).

Ministry of Education of Malaysia. 2013. *Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-Secondary Education).* Putrajaya: Ministry of Education.

Moore, A. 2014. *Understanding the school curriculum. Theory, politics and principles.* Abingdon (Great Britain) and New York: Routledge.

Moore, A. (Ed.). 2006. *Schooling, society and curriculum*. Abingdon (Great Britain) and New York: Routledge.

Moreno, J.M. 2008. "La dinámica del diseño y desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo." Pp. 311-333 en *El*

Phoca PDF

Conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria, editado por A. Benavot y C. Braslavsky. Buenos Aires: Granica.

Morin, E. 2009. "Changer le rapport de l'homme à la nature n'est qu'un début, Il est temps de métamorphoser la civilisation pour poétiser la vie." *Le Monde*, samedi 13 juin 2009.

——. 2011. *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité.* Paris: Fayard.

Münch, R. 2014. "Education under the regime of PISA & Co.: Global standards and local traditions in conflict – The case of Germany." *Teachers College Record* 116(9).

Muju, Z. 2007. "Recent Chinese experiences in curriculum reform." *Prospects* 37(2), 223–235.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2012. *Connected minds: Technology and today's learners*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD.

——. 2013. *Innovative learning environments*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD.

Opertti, R. 2008. "Les approches par compétences et la mise en œuvre de la réforme des curriculums en Amérique latine: processus en cours et défis à relever." Pp. 79–100 en *Logique de compétences et développement curriculaire*, edité par P. Jonnaert, M. Ettayebi et R. Opertti. Brussels: De Boeck.

——. 2011. "Cambiar las miradas y los movimientos en educación. Ventanas de oportunidades para el Uruguay." Pp. 63–113 en *Jóvenes en tránsito. Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta*, editado por F. Filgueira y P. Mieres. Montevideo: Rumbos/UNFPA.

——. 2013. "Visión del currículo y debates curriculares: Una perspectiva interregional." Pp. 55–67 en *Hacia la innovación en educación secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*, editado por H. Ferreyra y S. Vidales. Córdoba (Argentina): Comunicarte.

——. 2014. "Repensar el sistema educativo para sostener una sociedad inclusiva." Pp. 71–101 en *La educación uruguaya del futuro que necesitamos hoy*, editado por E. Martínez Larrechea y A. Chiancone Castro. Montevideo: Grupo Magro Editores/UDE.

Phoca PDF

Opertti, R. and J. Brady. 2011. "Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective." *Prospects* 41(3), 459-472.

Opertti, R., J. Brady and L. Duncombe. 2009. "Moving forward: Inclusive education as the core of education for all." *Prospects* 39(3), 205-214.

Opertti, R., W. Zachary and Y. Zhang. 2014. "Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA." Pp.149-169 in *The SAGE Handbook of Special Education* (2nd edition, Vol. 1), edited by L. Florian. London: Sage Publications.

Perrenoud, P. 2011. *Quand l'école prétend préparer para la vie… Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* Issy-les-Moulineaux (France): ESF éditeur.

Piketti, T. 2014. *Le capital au XXI siècle*. Paris: Seuil.

PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe). 2005. "Protagonismo docente en el cambio educativo." (Monográfico). *Revista PRELAC* 1, 3-179.

——. 2006. "El currículo a debate." (Monográfico). *Revista PRELAC* 3, 6-171.

Prensky, M. 2014. "The world needs a new curriculum." *Educational Technology*, May-June.

Pons, F., M. de Rosnay and F. Cuisinier. 2010. "Cognition and Emotion." Pp. 237-244 in *International Encyclopaedia of Education* (Vol. 5), edited by P. Peterson, E. Baker and B. McGaw. Oxford: Elsevier.

Reid, W. 2006.*The pursuit of curriculum. Schooling and the public interest*. Greenwich (Connecticut): Information Age Publishing.

Robson, R. 2013. "The changing nature of e-learning content." Pp. 177-196 in *Reshaping learning. Frontiers of learning technology in a global context*, edited by R. Huang, Kinshuk and J.M. Spector. Berlin and Heidelberg: Springer-Verlag.

Roegiers, X. 2010. *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boeck.

Savater, F. 2012. "En el mundo que viene. La educación." Pp. 31-49 en

Phoca PDF

Ética de urgencia. Primera Parte. Barcelona: Editorial Ariel.

Savolainen, H. 2009. "Responding to diversity and striving for excellence. An analysis of international comparison of learning outcomes with a particular focus in Finland." Pp. 49-59 in *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*, edited by C. Acedo, M. Amadio and R. Opertti. Geneva: UNESCO-IBE.

Schleicher, A. 2011. *Educación: Una inversión estratégica con altos logros*. Ponencia presentada en la Conferencia organizada por el Centro de Estudios de la Educación de la Fundación Global Democracia y Desarrollo (FUNGLODE), 18 de abril 2011. Santo Domingo, República Dominicana.

Schmidt, E. and J. Cohen. 2013. *The new digital age. Reshaping the future of people, nations and business*. London: John Murray.

Selwyn, N. 2011. *Schools and schooling in the digital age. A critical analysis*. London and New York: Routledge.

Sennett. R. 2006. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Sinclair, M. 2004. *Learning to live together. Building skills, values and attitudes for the twenty-first century.* Geneva: UNESCO-IBE.

Skidmore, D. 2004. *Inclusion: the dynamic of school development*. Londres: Open University Press.

Slee, R. 2014. "Inclusive schooling as an apprenticeship in democracy?" Pp. 217-229 in *The SAGE Handbook of Special Education* (2nd edition, Vol. 1), edited by L. Florian. London: Sage Publications.

Somekh, B. 2006. "New ways of teaching and learning in the digital age." Pp. 119-129 in *Schooling, society and curriculum*, edited by A. Moore. Abingdon (Great Britain) and New York: Routledge.

Stabback, P. 2014. *Herramientas de formación para el desarrollo curricular. Desarrollo y aplicación de marcos curriculares.* Ginebra: UNESCO-OIE.

Tawil, S. 2012. *Ensuring the relevance of any international education agenda beyond 2015*. NORRAG News (Network for Policy Research Review and Advice on Education and Training). Geneva: NORRAG.

——. 2013. *Education for 'global citizenship': A framework for*

Phoca PDF

discussion. UNESCO ERF (Education Research and Foresight) Working Papers No. 7. Paris: UNESCO.

Tawil, S., A. Akkari and B. Macedo. 2012. *Beyond the conceptual maze. The notion of quality in education*. UNESCO ERF (Education Research and Foresight) Working Papers No. 2. Paris: UNESCO.

Tedesco, J.C. 1997. *The new educational pact. Education, competitiveness and citizenship in modern society*. Geneva: UNESCO-IBE.

——. 2005. "Aprender a vivir juntos en tiempos de exclusión y fundamentalismos." Pp. 111-117 en *Opiniones sobre política educativa*, editado por el autor. Buenos Aires: Granica.

Tedesco, J.C. y N. López. 2002a. *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina.* Buenos Aires: UNESCO-IIPE.

——. 2002b. "Desafíos a la educación secundaria en América Latina." *Revista de la CEPAL* 76, 55-69.

Tedesco, J.C., R. Opertti y M. Amadio. 2013. *Porqué importa hoy el debate curricular.* IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10. Ginebra: UNESCO-IBE.

Tehio, V. (Ed.). 2009. *Politiques publiques en éducation: l'exemple des réformes curriculaires.* Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique (11-12 juin 2009). Paris: CIEP, OIF et AFD.

Torres, J. 2011. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Tucker, M. S. 2011. *Standing on the shoulders of giants. An American agenda for education reform*. Washington DC: National Center on Education and the Economy.

Valiente, O. 2010. *1-1 in education: Current practice, international comparative research evidence and policy implications.* OECD Education Working Papers No. 44. Paris: OECD.

Voogt, J. and N. P. Roblin. 2010. *21st century skills discussion paper*. Report prepared for Kennisnet. Enschede (Netherlands): University of Twente.

United Nations Open Working Group (UNOWG) on Sustainable Development Goals. 2014. *Outcome document. UN Sustainable Development Knowledge Platform.* New York: UN Economic and Social Development.

Phoca PDF

UNESCO. 2000. *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: nuestros compromisos comunes.* Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000.

——. 2004. *Où vont les valeurs. Entretiens du XXIe siècle (Albin Michel)*. Paris: UNESCO.

——. 2012. *Educación y competencias para un desarrollo integrador y sostenible después de 2015.* Estudio temático preparado por el Equipo de Tareas de las Naciones Unidas sobre la Agenda de las Naciones Unidas para el Desarrollo después de 2015. Paris: UNESCO.

——. 2014a. *EFA Global Monitoring Report. Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: UNESCO.

——. 2014b. *Final Statement. The Muscat Agreement.* Global Education for All (GEM) Meeting, 12-14 May 2014, Muscat, Oman.

UNESCO-IBE. 2015. *Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living.* Discussion paper presented at the World Education Forum, Incheon, Republic of Korea, 19-22 May 2015.

UNESCO-IBE and International School of Geneva. 2014. *Guiding principles for learning in the twenty-first century.* Geneva: UNESCO International Bureau of Education (UNESCO-IBE) and ISG.

UNESCO-IBE, UNESCO-BREDA and GTZ. 2009. *The Basic Education in Africa Programme (BEAP). A Policy Paper - Responding to demands for access, quality, relevance and equity*. Eschborn (Germany): BREDA, IBE-UNESCO and GTZ.

UNESCO Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE). 2013a. *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Una caja de recursos*. Ginebra: UNESCO-OIE.

——. 2013b. *El aprendizaje en la agenda para la educación y el desarrollo después del 2015*. Ginebra: UNESCO-OIE.

Wang, B. 2012. *School-based curriculum development in China. A Chinese-Dutch cooperative pilot project*. Enschede (Netherlands): SLO.

Yates, L., and M. Young. 2010. "Editorial. Globalisation, knowledge and the curriculum." *European Journal of Education* 45(1), 4-10.

Young, M. 1998. *The curriculum of the future. From the 'new sociology*

Phoca PDF

of education' to a critical theory of learning. London: Falmer Press,

3-JCT BIE Currículum

Material inédito

Título del archivo Word: "Futuro del currículum. Versión revisada"

Fecha del archivo: 22 de julio de 2015.

Phoca PDF