



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Oficina Internacional
de Educación

Reflexiones en curso N°14 sobre
Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación

15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030



Título	15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030
Serie	Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación
Reflexiones en curso	Septiembre, 2017, No.14 IBE/2017/WP/CD/14
Directora OIE	Dra. Mmantsetsa Marope
Equipo de coordinación y producción de la OIE-UNESCO	Renato Operti, Giorgia Magni, Mariana Citrinovitz, Hyekyung Kang
Autor	Renato Operti
Palabras clave	Agenda Educativa 2030 – aprendizajes – cuarta revolución industrial – docentes – pedagogía – sistemas educativos

Nota del equipo de la OIE

La OIE ha creado la serie *Reflexiones en curso sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación* para abrir un espacio común de conversación a nivel mundial que nutra, la producción colectiva y el debate sobre las cuestiones que preocupan en gran medida a los Estados Miembros de la UNESCO. Su intención es la de apoyar la labor de los países en incorporar temas candentes en los procesos de renovación y desarrollo de los currículos en diferentes niveles, ámbitos y ofertas del sistema educativo.

Inicialmente, la serie *Reflexiones en curso* se concentra, entre otros, sobre los siguientes temas centrales: a) la atención y educación de la primera infancia (AEPI) como base del desarrollo y aprendizaje infantil integral; b) la lectura y escritura en los primeros grados de primaria para apoyar el desarrollo de competencias esenciales; c) la cultura y las competencias de los jóvenes en el siglo XXI (incluyendo la educación formal, no formal e informal); d) los currículos de las TIC y la pedagogía inclusiva, para contribuir a la obtención de unos resultados del aprendizaje pertinentes y eficaces; e) currículos de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) para fomentar el desarrollo sostenible; f) el currículo y la educación para la ciudadanía mundial (la paz, los derechos humanos, el desarrollo sostenible, los valores, la ética, el multiculturalismo, etc.); g) la evaluación para mejorar y apoyar las oportunidades de aprendizaje; y h) la educación inclusiva como principio rector de los sistemas educativos.

La serie de reflexiones cubre una amplia gama de productos de conocimiento, entre ellos: documentos de debate, notas sobre políticas, marcos, directrices, prototipos, cajas de recursos, herramientas de aprendizaje y recursos multimedia. Se debate sobre estos materiales, se perfeccionan, se utilizan y se difunden, con la participación de agencias e institutos educativos y curriculares y, en particular, encargados del desarrollo de currículos y especialistas en currículo, expertos en desarrollo, encargados de diseño de políticas, formadores de docentes, inspectores, directores, docentes, investigadores y otros agentes educativos. Además, sirven como material de referencia para las iniciativas de la OIE en materia de desarrollo de capacidades en currículo, aprendizaje y educación de calidad – principalmente, maestrías, diplomas, certificados y talleres –, para entablar un diálogo político y técnico que involucre diversidad de actores y grupos de interesados y apoyar un trabajo sobre el terreno sostenible en los países.

A través de blogs y foros electrónicos, animamos al público a interactuar activamente y aportar diversas perspectivas. En efecto, el espacio en línea para la reflexión nos permite estar conectados, facilita el intercambio entre expertos de diferentes regiones del mundo y fomenta la reflexión continua sobre los temas en cuestión. El blog está estructurado para reunir recursos diversos, que incluyen herramientas y documentos (como se mencionó anteriormente) sobre temas específicos a fin de proporcionar un conjunto complejo y nutrido de materiales dirigidos a responder a las necesidades específicas de los Estados Miembros. Las Reflexiones en curso capturarán visiones pertinentes, opiniones y comentarios compartidos por el público, y servirán de recurso clave para apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros en la incorporación de las conclusiones pertinentes y prácticas eficaces en las políticas nacionales, los marcos curriculares, el desarrollo del currículo, y el quehacer profesional.

Dr. Mmantsetsa Marope: Directora, Oficina Internacional de Educación



15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030¹

Resumen: Si consideramos conjuntamente los objetivos de la Agenda Educativa 2030 y los cambios a escala planetaria acelerados por los inicios de una cuarta revolución industrial, nos encontramos frente a la necesidad de repensar los conceptos educativos que han permeado la construcción colectiva en educación en las últimas cuatro décadas. Esto implica el tamaño desafío de dar un renovado sentido a dichos conceptos, así como a los sistemas educativos bajo una mirada transformacional y unitaria. A través de quince claves de análisis, este documento propone una reflexión comprehensiva que contribuye a tejer una visión de la educación y de los aprendizajes alineada con la Agenda Educativa 2030. En particular, el documento se enfoca en los siguientes aspectos: 1) la educación como reflejo de los imaginarios de sociedad que se aspiran alcanzar; 2) el estado como garante de derecho a la educación; 3) la educación entendida como política cultural, social y económica; 4) las características y los roles de los sistemas educativos; 5) el aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida; 6) una educación concebida por ciclos etarios; 7) la inclusión como espíritu y materia del sistema educativo; 8) una educación para la ciudadanía glo-local; 9) una educación para estilos de vidas sostenibles; 10) una educación STEM para sociedades sostenibles; 11) la relevancia de la perspectiva de género para democratizar sociedad y educación; 12) el rol de la programación computacional como nuevo desafío en la enseñanza de las TIC; 13) la cambiante relación entre educación y trabajo; 14) la tríada currículo – centro educativo – pedagogía; y 15) los docentes como tomadores de decisión.

Palabras claves: Agenda Educativa 2030 – aprendizajes – cuarta revolución industrial – docentes – pedagogía – sistemas educativos

¹ Agradecemos los comentarios y las sugerencias de la investigadora Giorgia Magni en la producción y edición de este documento, así como los aportes de Mariana Citrinovitz.

Índice

Hacia renovadas configuraciones	6
Clave 1: la educación refleja imaginarios de sociedad	8
Clave 2: un estado garante del derecho a la educación	8
Clave 3: educación es política cultural, social y económica.....	10
Clave 4: un sistema educativo como tal.....	11
Clave 5: aprendizajes desde cero a siempre.....	12
Clave 6: una educación concebida por ciclos etarios	14
Clave 7: la inclusión, espíritu y materia del sistema educativo	17
Clave 8: educar para ejercer una ciudadanía global y local.....	18
Clave 9: educar para estilos de vida sostenibles.....	19
Clave 10: educación STEM para sociedades sostenibles	20
Clave 11: perspectiva de género para democratizar sociedad y educación	22
Clave 12: la programación computacional como nuevo desafío TIC.....	24
Clave 13: educar para agregar valor al trabajo.....	25
Clave 14: la tríada currículo – centro educativo – pedagogía	26
Clave 15: los docentes son los tomadores de decisión	28
Conclusión	29
Bibliografía	31

Hacia renovadas configuraciones

La Agenda Educativa 2030 (UNESCO et al., 2015a) es una formidable ventana de oportunidades para repensar la educación en sus finalidades, objetivos, estrategias, instrumentos e implicancias, así como también contribuir a revisar el marco de organización y funcionamiento del sistema educativo y de sus componentes principales. Uno de los puntos más fuertes de esta nueva agenda radica en darle un renovado sentido y contenido a las sinergias entre aquellos conceptos que han permeado el debate educativo y la construcción colectiva de la educación en las últimas cuatro décadas (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; Benavot, 2012; Braslavsky, 2005; Savolainen, 2009; UNESCO, 2015b). Esencialmente, se trata de un intento de armonización e integración conceptual desde una visión que reposiciona claramente la educación como agente de cambio. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” va en esa dirección.

La Agenda 2030, que emerge de un proceso de diálogo intenso y de un acuerdo amplio entre una diversidad de instituciones y actores (UNESCO, 2014), refleja un nuevo régimen de gobierno educativo global sustentado en las ideas fuerza de aprendizaje para todos y todas, y de educación para el desarrollo sostenible (Tikly, 2017). Esta nueva agenda presenta por lo menos cinco atributos fundamentales. En primer lugar, persigue la ambición y la aspiración de transformar las vidas de las personas y de las comunidades comprometiendo y jerarquizando a la educación como agente de cambio en diversos órdenes de la vida en sociedad. En segundo lugar, se asienta en una visión holística del desarrollo que, reconociendo su naturaleza multidimensional, visualiza en la educación una base fundamental y una puerta de entrada privilegiada para efectivizar visiones del mismo que congenien sostenibilidad, inclusión, justicia social, equidad y cohesión. En tercer lugar, es humanística ya que identifica y jerarquiza valores, referencias, actitudes y comportamientos que hacen a la dignidad, al respeto y a la convivencia de y entre las personas, los ciudadanos, las comunidades y los pueblos. En cuarto lugar, es progresista porque confía en el poder de convocatoria, de convicción y de acción de la educación para contribuir a mejorar el bienestar y las oportunidades de vida de las personas y de las comunidades. En quinto lugar, reafirma la relevancia de pensar y gestionar el desarrollo como la conjunción trabajosa y dinámica de componentes culturales, políticos, económicos y sociales, y donde el rol de la educación es ser un articulador indispensable de los mismos.

Estos trazados fundamentales de la nueva agenda colocan el debate educativo a un nivel alto de exigencia de un diálogo constructivo genuinamente plural, así como de una construcción decididamente abierta con la ciudadanía, la sociedad civil y el sistema político. La educación ya no es solamente vista como un asunto exclusivamente de los educadores y de los sistemas educativos y/o que sólo pide cuentas a los educadores haciéndolos de manera injusta principales responsables del estado de la educación.

Dos órdenes fundamentales de inquietudes parecen abrir las oportunidades para una retroalimentación positiva, de ida y vuelta, entre sociedad, política y educación. Por un lado, se busca jerarquizar, profundizar, transparentar y democratizar la discusión en torno a qué tipo de educación, sistema educativo, institución educativa, currículo, pedagogía y docente se requiere para qué sociedad, comunidad, ciudadanía y persona (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; Opertti, 2014;). Por el otro, se intenta recrear y fortalecer la relación entre el para qué y el qué de la educación con el cómo, dónde y cuándo educar y aprender habida cuenta que un número significativo de propuestas educativas suelen fracasar por el desacople conceptual y operativo entre el qué y el cómo (Filgueira et al., 2014; Jonnaert y Therriault, 2013; World Economic Forum, 2017).

Estas dos inquietudes están llevando necesariamente a replantearse la educación en su integralidad, así como los arreglos de un sistema educativo que sirven a su desarrollo. No se logran respuestas potentes y sostenibles acumulando iniciativas e intervenciones aisladas que no dialogan ni establecen sinergias con otros elementos del sistema y que adolecen de una visión sistémica de la educación, o bien no leyendo los desafíos derivados de contextos específicos como un insumo fundamental para el anclaje y el aterrizaje

efectivo de las propuestas (Opertti, 2011). Más bien, el camino que se transita progresivamente es de mejor entender y gestionar unitariamente los componentes y las piezas del sistema educativo (Marope, 2014). Este camino es sustentado en una visión compartida y apropiada por el conjunto de instituciones y actores involucrados en la educación, e independientemente de su radio de acción, sobre qué significa, implica y compromete el derecho a la educación y a los aprendizajes (UNESCO, 2015b).

Esta renovada agenda educativa puede ser contextualizada, impulsada y sostenida a la luz de cambios a escala planetaria acelerados por los inicios de una cuarta revolución industrial que se caracteriza, a grandes rasgos, por:

- I. la presencia universal de Internet sobre la forma móvil con captores que son crecientemente más pequeños, más potentes y más baratos;
- II. el advenimiento de sistemas ciber-físicos que implica la fusión de tecnologías y su interacción simultánea en los mundos físico (p.ej. los vehículos autónomos y la impresora 3D); digital (p.ej. el internet de las cosas y el blockchain); y biológico (p.ej. la activación y modificación de genes); y
- III. el desarrollo de nuevas capacidades para las personas y las máquinas sustentado en el desarrollo de la inteligencia artificial (Davis, 2016; Schwab, 2016, 2017).

Esta revolución conocida como Industria 4.0. ha sido uno de los elementos catalizadores claves detrás de los objetivos de desarrollo sostenible, y en particular del ODS 9 que advoca en favor de la industria, la infraestructura y la innovación (Maddah, 2016).

Las implicancias de la cuarta revolución industrial nos afectan en todo sentido a presente y a futuro no sólo en el qué y en el cómo lo hacemos sino en quiénes somos (Schwab, 2017). Afectan nuestras identidades como personas, ciudadanos, educadores y educandos, trabajadores y empresarios, comunidades y sociedades. Los cambios se dan a múltiples niveles, como en las relaciones entre los humanos y la naturaleza, entre los propios humanos, entre los humanos y los robots, entre las personas y los objetos producidos y consumidos, y entre nuestras identidades en los mundos físico y virtual. También se dan entre las culturas, etnias y religiones, entre países, regiones y sub-regiones y entre ideologías e imaginarios de sociedad.

La tecnología ya no sólo nos facilita acceder a productos y servicios que incrementan la eficiencia y los placeres en la vida diaria (Schwab, 2016) sino que tiene una creciente influencia en moldear nuestra percepción del mundo, cambiar nuestros comportamientos y afectar lo que significa ser humano (Davis, 2016). La fusión de tecnologías tiene y va a tener aún más un impacto integral en nuestras vidas en aspectos tales como su mejoramiento y prolongación, así como en la redefinición de los ciclos de vida y de muerte y los de la formación y del trabajo (Davis, 2016; Ross, 2017; Schwab, 2016, 2017).

Ya no se trata de cambios que puedan ser visualizados como acelerados en un mundo que puede reconocerse y posicionarse en el espacio de relativo confort de una permanente mutación y que resalta las virtudes de la adaptación, de la flexibilidad y de la creatividad individual y colectiva para afirmar su sello de identidad y responder efectivamente al cambio. Lo que parece estar esencialmente en discusión es la orientación de dicho cambio que se caracteriza por su velocidad exponencial, su amplio alcance y profundidad que afectan a la sociedad, al ciudadano, al individuo, a la economía y a los negocios, y su impacto sistémico que implica la transformación de países y sociedades (Schwab, 2016; 2017).

Bajo el desafío de una lectura afinada de un planeta con futuro incierto y de un mundo en ebullición en direcciones que colidan, nos proponemos compartir quince claves de análisis que pueden contribuir a tejer una visión de la educación y de los aprendizajes alineada con la Agenda 2030 que aspira a efectivizar su identidad transformacional, holística, humanística, progresista y desarrollista (Opertti, 2016a). Como ya se señaló, el desafío está más bien situado en fortalecer la musculatura programática de esta nueva agenda recreando los significados y los contenidos de conceptos, procesos e instrumentos para que sean palancas de transformación de las vidas de las personas y de las comunidades.

Clave 1: la educación refleja imaginarios de sociedad

No siempre se reconoce en su cabalidad que la educación es, a la vez, un asunto societal, político y técnico que tiene su fundamento último y legitimidad en los imaginarios de sociedad que se aspiran forjar a través de la misma. Frecuentemente, las discusiones tienden a estar estancadas entre visiones y posicionamientos que contraponen falazmente o bien los propósitos de la educación a la mirada de expectativas e intereses que legítimamente expresan diversidad de instituciones y actores de la sociedad; o bien lo educativo a lo político; o bien lo educativo a lo social. Toda propuesta educativa, más o menos explícita o implícitamente, se sustenta en un diálogo y en una trabajosa construcción, no exenta de contradicciones y conflictos, en torno a la tríada sociedad, política y educación. Muchas veces, las reformas educativas fracasan en sus nobles intenciones porque desconocen o pretenden ignorar el equilibrio de fuerzas y de sinergias entre los componentes de la tríada que hacen precisamente viable a las reformas en su gestación, desarrollo y logros (Jonnaert, Ettayebi y Opertti, 2008; Tucker, 2011).

Un imaginario de sociedad puede entenderse como un conjunto articulado de valores, marcos normativos, instituciones y símbolos comunes y a través del cual las personas se identifican y desarrollan su sentido de pertenencia con el colectivo social en su conjunto (Fressard, 2006). Guarda una relación vinculante con la historia y el presente, pero esencialmente es una brújula para orientar el futuro. Los imaginarios, que dan sentido y sirven de soporte a la educación, no implican necesariamente la adscripción, en particular, a una corriente de pensamiento, a una ideología, a un paradigma o a una forma excluyente de entender la vida en sociedad. En todo caso, no deberían ser vistos como un sistema cerrado de pensamiento y de acción que lleve a que la educación sea rehén y expresión de ideologismos, fundamentalismos, fanatismos y/o violentismos. Por otra parte, no hay propuesta educativa, cualquiera sea su grado de elaboración y explicitación, que no esté anclada en un imaginario de sociedad.

Un imaginario de sociedad es, en consecuencia, una construcción abierta, dialogada y convergente en una serie de referencias que cruzan la sociedad en su conjunto y que comprometen a diversidad de instituciones y actores. Asimismo, en contextos de sociedades crecientemente signados por la proliferación, el reconocimiento y las fricciones en torno a múltiples identidades, afiliaciones y estilos de vida, un imaginario de sociedad puede ser entendido como un punto de equilibrio y de integración genuina de la diversidad de una sociedad a escalas local, nacional y global.

En efecto, la Agenda Educativa 2030 es una oportunidad para que imaginarios sociales transformacionales sean el punto de partida para repensar visiones, estrategias y contenidos educativos, así como alinear las piezas de un sistema educativo con dichos imaginarios. Frecuentemente, los mismos son referenciados genéricamente bajo el apartado de contextos y fundamentos de las reformas, pero, a veces, se desdibujan y pierden capacidad de incidencia al momento de seleccionar, conceptualizar y concretar los aprendizajes que se buscan promover, así como el currículo, la pedagogía y el rol del docente que sirven de soporte a su desarrollo. Un imaginario social que se expresa únicamente como intencionalidad de cambio educativo puede verse severamente cuestionado por prácticas educativas que van en una dirección contraria.

Clave 2: un estado garante del derecho a la educación

La Agenda Educativa 2030 conlleva repensar el rol del estado garante en educación como facilitador de oportunidades, procesos y resultados de aprendizajes efectivos, relevantes y sustentables a lo largo de toda la vida. Identificamos cinco atributos centrales de un estado garante a la luz de esta nueva agenda. En primer lugar, un estado garante asume la plena responsabilidad de efectivizar el derecho de cada persona a educarse y a aprender igualando en oportunidades, en la apropiación de saberes relevantes y en el desarrollo de competencias para la persona, su vida en sociedad y el ejercicio de la

ciudadanía en múltiples dimensiones (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; UNESCO, 2015b). No se cumple con el derecho efectivo a la educación sin una igualación genuina en las oportunidades y en los resultados de aprendizajes. Si bien el alcance de este derecho en términos de su gratuidad y obligatoriedad tiene especificidades nacionales y locales ineludibles, la tendencia mundial, asumida por la Agenda Educativa 2030 y crecientemente apropiada por los países, es establecer en la educación media básica y, progresivamente en la superior, los pisos mínimos de gratuidad y obligatoriedad (De Armas y Aristimuño, 2012).

En segundo lugar, un estado garante asume que la educación es un bien común a la sociedad y que es necesario y obligatorio para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas. Su consecución se asienta en reafirmar el carácter colectivo de la educación como misión y emprendimiento advocating por y compartiendo un conjunto de valores y referencias comunes. En efecto, la noción de la educación como bien común es esencialmente una construcción política, socio-histórica y cultural que reconoce la diversidad de contextos, puntos de vistas y sistemas de conocimientos nacionales y locales como fuente de su legitimidad, desarrollo y sostenibilidad (UNESCO, 2015b).

En tercer lugar, un estado garante lidera, orienta, co-desarrolla, regula, da seguimiento y co-evalúa el efectivo cumplimiento del derecho a la educación y a los aprendizajes. Es importante subrayar que no se debe asimilar “estado garante” a una visión estado-céntrica pretendidamente monopolizadora de ambientes, ofertas, enfoques y saberes. Una visión garantista, que no es estado-céntrica, no implica, en modo alguno, una preferencia por el mercado e ipso facto por la privatización de los servicios sociales. Más bien, se reconoce la necesidad de contar con diversos arreglos institucionales (formales, no formales e informales), múltiples ambientes de aprendizajes y ofertas educativas y un amplio repertorio de estrategias curriculares, pedagógicas y docentes, para garantizar que cada alumno/na tenga una oportunidad genuina de educarse y de aprender. El desafío es, pues, forjar soluciones organizativas diferentes (Educar 2050, 2016), involucrando multiplicidad de instituciones y actores, en el marco de un estado que se responsabiliza por garantizar la conjunción de equidad y calidad, y que no reduce su dominio de responsabilidad y acción a garantizar escolaridad suponiendo que inclusión es sólo acceso a la educación.

En cuarto lugar, un estado garante reconoce y ampara el derecho de las personas, las familias y las comunidades a tener capacidad efectiva de elección de la educación que prefieran en función de sus afiliaciones, credos, localizaciones e intereses. No se abroga atribuciones ni toma decisiones que son inherentes a los derechos de cada persona y de las familias. Tampoco se trata de preconizar la mercantilización, privatización o un libre albedrío sin control, sino de afirmar que un estado garante facilita la libertad de elección en el marco de orientaciones universalistas y velando por e igualando en oportunidades y resultados, así como resguardando la estricta observancia de valores y referencias universales que son comunes al conjunto de la sociedad. De hecho, muchas veces un estado impregnado de un espíritu pretendidamente garantista, termina siendo inequitativo en oportunidades educativas ya que no dispone de la musculatura de enfoques y estrategias capaces de responder efectivamente a la diversidad de expectativas y necesidades de alumnos, comunidades y familias.

En quinto lugar, un estado garante asume los mandatos ético y educativo de una atención diferencial y personalizada a grupos de población y personas en situaciones de vulnerabilidades múltiples en lo cultural, económico, social e individual. No lo hace primariamente desde perspectivas asistenciales y/o compensatorias de desigualdades, sino de la búsqueda de iguales o equivalentes oportunidades de aprendizaje en el marco de expectativas universales sobre los conocimientos y las competencias que deben desarrollar la totalidad de los alumnos (López, 2005). Esto no implica, en absoluto, desconocer la diversidad de contextos, condiciones y capacidades de los mismos, así como tampoco los ritmos de progresión de los aprendizajes de cada alumno, sino implica reafirmar que la educación tiene una vocación esencialmente universalista en propósitos y resultados como sostén de la diversidad.

En su conjunto, los cinco atributos del estado garante esbozados son el correlato de las cuatro A que Katarina Tomasevski (2001) identificó como responsabilidad de los gobiernos para efectivizar el derecho a la educación. Estas son: (i) asequibilidad o disponibilidad que implica que la educación es gratuita, financiada por el gobierno, con adecuada infraestructura y docentes que están debidamente formados; (ii) accesibilidad que implica que el sistema no discrimina y es accesible a todas y todos, y que una serie de medidas positivas son tomadas para incluir a los más marginados; (iii) aceptabilidad que supone que el contenido de la educación es relevante, culturalmente apropiado y de calidad, que el centro educativo es seguro y que los docentes son profesionales; y (iv) adaptabilidad que implica que la educación evoluciona con las necesidades cambiantes de la sociedad y contribuye a cuestionar desigualdades así como se puede adaptar localmente para atender contextos específicos.

Clave 3: educación es política cultural, social y económica

Las discusiones en torno al rol de la educación están frecuentemente anidadas en visiones parciales sobre su valor agregado. Entre otros elementos, se menciona la contribución de la educación a generar bases de convivencia y de aprender a vivir juntos; fortalecer valores universales comunes a la sociedad en su conjunto; reducir la marginalidad y la pobreza; mejorar la distribución del ingreso; sostener el crecimiento económico; e incrementar el capital humano y su competitividad (Amadio, Operti y Tedesco, 2015; Delors et al., 1996; Rizvi, 2016; Robinson y Aronica, 2016; Scheleicher, 2011; UNESCO, 2015b; UNESCO-IBE, 2015).

Frecuentemente se da cuenta de aspectos de la educación como política cultural, social y económica, pero se lo hace de manera fragmentada, a veces en términos de disyuntivas y desde marcos conceptuales aparentemente irreconciliables. El reconocimiento que la educación es una triple política no es suficiente para que la misma sea una palanca de transformación social. Por otra parte, se corre el riesgo que la política educativa sume consideraciones, temas y enfoques derivados de su triple rol, sin un hilo conductor común y que devengan en contenidos disciplinares atiborrados, incoherentes y superpuestos.

Entendemos que la educación es política cultural, social y económica articulada en torno a tres funciones básicas: (i) coadyuva al logro del bienestar individual y colectivo como un par inseparable (Halinen, 2017); (ii) sienta bases fundamentales de un desarrollo sostenible y de estilos de vida sostenibles como la conjunción e integración de desafíos locales, nacionales y planetarios y (iii) contribuye al desarrollo armónico de sociedades más inclusivas, justas, cohesivas y pacíficas. La finalidad última yace en que la educación promueva y facilite que alumnas/nos sean personas y ciudadanos seguros, abiertos, tolerantes, proactivos y competentes en integrar valores, actitudes, conocimientos y competencias para abordar diversos órdenes de desafíos individuales y colectivos. Finalmente, los trazados y las evidencias de un actuar competente en sociedad (Masciotra y Medzo, 2009) dan cuenta de la pertinencia y del impacto sostenido de las propuestas educativas.

La primera de estas tres funciones básicas pone en el tapete la discusión en torno al bienestar integrando lo individual y lo colectivo, y asumiendo su carácter multidimensional. El bienestar no es sólo función de una ecuación de escolarización asociada a la accesibilidad a la educación y en particular a un conjunto restringido de áreas de conocimiento y disciplinas entendidas como claves. En cambio, implica asumir que el desarrollo integrado y balanceado de las personas se funda en la conjunción de aspectos volitivos, valóricos, actitudinales, emocionales y cognitivos (Halinen, 2017). Eso trae a colación el inextricable vínculo entre el educar y el aprender (Amadio, Operti y Tedesco, 2015) así como entre las emociones y los aprendizajes reconociendo que la naturaleza emocional de los procesos cognitivos y la naturaleza cognitiva de las emociones van de la mano (Pons y Cuisinier, 2010).

Asimismo, pone en debate la relevancia de diversas y complementarias experiencias de aprendizaje que conectan al alumno con la multiplicidad de desafíos y situaciones de la vida en sociedad, así como la superación de falsas antinomias entre supuestos competencias y conocimientos blandos y duros que llevan a la presunción que ciertos atributos como el aprender a vivir en sociedad y actuar colaborativamente son de “segundo orden” de importancia (Tedesco, Operti y Amadio, 2013). Esto no implica, en absoluto,

desconocer la relevancia de las habilidades básicas en lectura y escritura, matemática, comunicación y las habilidades digitales que son la base de todo aprendizaje.

La segunda función desafía a la educación en su capacidad de sentar las bases de conocimientos y competencias que dan cuenta del desarrollo y de los estilos de vida individuales y colectivos en términos de su sostenibilidad política, cultural, social y económica considerados en su conjunto (Steele, 2016; UNESCO-IBE, 2015; Wals, 2010). En gran medida, se cuestionan visiones parcializadas del desarrollo que se expresan generalmente en planes y programas de estudio que fragmentan el conocimiento en disciplinas y enfoques que no guardan conexión entre sí (Morin, 2016) y que, asimismo, no visualizan el desarrollo como un fenómeno multidimensional de carácter vinculante entre sus componentes.

Alternativamente, la consideración del desarrollo y de los estilos de vida sostenibles como un tema transversal de la formación (Amadio, 2013) es un camino a recorrer en la medida en que efectivamente impregne la política educativa, el currículo, la pedagogía y el rol docente. Muchas veces, la transversalidad no pasa de ser una declaración de propósitos sin incidencia efectiva en lo que se enseña y aprende. La definición y el acuerdo entre instituciones y actores claves de dentro y fuera del sistema educativo, sobre cuáles son las competencias asociadas a la sostenibilidad, refleja por cierto imaginarios de sociedad y cumple un rol clave en la definición del tipo de institución educativa, currículum y pedagogía que se aspira a forjar.

La tercera función tiene que ver cómo la educación argumenta y contribuye a desarrollar las competencias requeridas para que los valores de libertad, inclusión, justicia, tolerancia, cohesión, paz y excelencia sean entendidos como complementarios y coadyuvantes al logro de una formación ciudadana comprensiva (Cox, 2017). No se trata sólo de transformar los valores en ejes transversales de una formación que denota una intencionalidad de propósito, sino principalmente de escrudñar como el sistema educativo tiene una visión coherente y potente sobre la integración y la conciliación de valores que permean al centro educativo, al currículo, a la pedagogía y al rol y a la práctica docente. La integración genuina de valores no supone la eliminación de las diferencias de posicionamientos y de enfoques sino trata de evitar la proliferación de mensajes contradictorios que dejan a los alumnos desprovistos de marcos de referencia claros y sólidos que permitan entender y encuadrar la diversidad como un activo de la sociedad. Particularmente esta situación es crítica en sistemas educativos excesivamente fraccionados por niveles y ofertas en sus visiones, enfoques y prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Opertti, 2011).

Clave 4: un sistema educativo como tal

Entre otros desafíos mayores, la Agenda Educativa 2030 invita a repensar la racionalidad, los propósitos, las estrategias, la gestión y el alcance de los sistemas educativos de cara a efectivizar una visión transformacional de la educación que aspira a darle a cada persona oportunidades efectivas de educarse y de aprender a lo largo de toda la vida. Identificamos seis atributos fundamentales comunes a aquellos sistemas educativos que más progresan en educación en el sentido de ampliar y democratizar las oportunidades de aprendizajes (Opertti, 2011; Trucker, 2011).

En primer lugar, el desafío principal radica en moverse desde sistemas tradicionales burocráticos donde algunos alumnos aprenden a altos niveles hacia sistemas modernos facilitadores donde todos los alumnos necesitan aprender a altos niveles (Schleicher, 2011). En los modelos más tradicionales, los alumnos se ajustan a los tiempos, a los contenidos y a las estrategias de instrucción ideados principalmente sobre un perfil estándar de alumno que no existe en la realidad. En cambio, en la actualidad, la diversidad de temas y contenidos, la multiplicidad de formatos de las experiencias de aprendizaje, el amplio abanico de estrategias pedagógicas y la integración de los tiempos de instrucción, presenciales y en línea, se combinan de múltiples maneras para asegurar una educación y un aprendizaje personalizado a medida en espacios colectivos de aprendizaje (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; Horn y Staker, 2015; OECD, OIE-UNESCO y UNICEF, 2016; UNESCO-IBE, 2015).

En segundo lugar, los sistemas educativos dejan de ser esencialmente expresiones estado-céntricas, compartimentadas en niveles que no dialogan entre sí – por ejemplo, entre primaria y media - y acotadas al ámbito formal de la educación. Más bien, y tal cual se ha señalado en la clave 2, los mismos son garantes del derecho a la educación facilitando oportunidades de formación a lo largo de toda la vida que se estructuran en políticas y programas educativos para la infancia, la niñez, la adolescencia, la juventud y la adultez y que remueven las vallas entre lo público/privado y lo formal/no formal / informal.

En tercer lugar, los sistemas educativos se caracterizan actualmente por su gobernanza a múltiples niveles donde las sinergias entre los diversos actores tienden a ser más fluidas y abiertas a la negociación que otrora (Burns y Köster, 2016). Generalmente los sistemas educativos se organizan en tres niveles interdependientes bajo una concepción unitaria: (i) una definición políticamente consensuada sobre el para qué y el qué de la educación, refrendada por el Parlamento o cuerpos políticamente representativos de la ciudadanía y asumida por el liderazgo y la conducción ministerial de la política educativa; (ii) un nivel de excelencia técnica, profesionalmente resguardado en instituciones que tienen a su cargo efectivizar el cómo de la política educativa en línea de dependencia funcional ministerial; y (iii) comunidades locales y centros educativos empoderados para co-desarrollar la política educativa que surge como correlato de los dos niveles anteriores. Esencialmente esto implica que los centros educativos disponen de autonomía y responsabilidad para reclutar y gerenciar recursos humanos y materiales.

En cuarto lugar, la planificación y gestión de las políticas educativas abandonan su impronta prescriptiva centralista y altamente jerárquica, para transformarse en un eje transversal a todas las unidades/dependencias del sistema educativo asentado en la horizontalidad, el diálogo, la circulación de información y la genuina construcción colectiva. Por ejemplo, un director de centro o un docente tienen más probabilidad de ser efectivos tomadores de decisiones si hacen suyos criterios y herramientas de planificación que les permiten administrar la diversidad de sus contextos y de sus alumnos como un activo que potencia las oportunidades de aprendizaje.

En quinto lugar, la discusión sobre los recursos educativos deja de ser dada por la manera consuetudinaria de asignar inversiones, salarios y gastos de funcionamiento para erigirse en opciones de política pública de largo aliento sobre cuáles son las maneras efectivas de alinear recursos en función de los objetivos transformacionales de la política educativa. Los “plus” de asignación presupuestal no suelen ser para hacer más de lo mismo en sistemas educativos que se precien de tener una vocación y un accionar progresista.

En sexto lugar, los sistemas educativos funcionan básicamente como una red de responsabilidades compartidas y rendiciones de cuentas recíprocas entre los gobiernos, los centros educativos, las comunidades y las familias (Banco Mundial, 2011). Los mismos se encuentran sanamente expuestos a la evaluación de políticas y programas que nacen de la conjunción y del diálogo entre miradas técnicas, políticas, societales y ciudadanas que son necesarias y complementarias. Ya no vale ni es creíble legitimar las propuestas educativas sólo por evaluaciones endógenas; sino hay necesidad de tener una visión de conjunto, externa al sistema educativo, que permita entender e identificar avances, bloqueos y desafíos. La clave de las evaluaciones es apoyar y rectificar para progresar, pero, en modo alguno, para culpabilizar, estigmatizar o segmentar (Muskin, 2015; Tedesco, 2016).

Clave 5: aprendizajes desde cero a siempre

Tradicionalmente, los sistemas educativos están concebidos para atender las necesidades de formación de la infancia, la niñez, la adolescencia y la juventud no así de los adultos. Se suponía que la persona se formaba hasta ciertas edades. Desde fines de la década de los 40, la UNESCO preconiza la idea de un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las seis Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFITEA I al VI) así como los Informes Faure y Delors, dan cuenta de un abordaje amplio del tema. Básicamente se le entiende como un proceso permanente de formación que, pivotado y sostenido por los gobiernos, responde a una necesidad societal de facilitar oportunidades de formación a los ciudadanos más allá de los niveles y ambientes educativos formales

tomando en cuenta la diversidades sociales y culturales de las comunidades y de los individuos (UNESCO UIL, 2016; 2017).

En el contexto actual, la emergente cuarta revolución industrial acelera la necesidad que tienen las personas de actualizar y profundizar sus calificaciones a la luz de oportunidades de trabajo que resultan muy cambiantes en volumen, perfiles exigidos, modalidades de trabajo y contenidos de las tareas. Ciertamente esta necesidad contrasta con oportunidades de formación a lo largo de toda la vida, segmentadas, inequitativas y de calidad dispares, que responden más a una estricta lógica de mercado que a una acción facilitadora de oportunidades por parte del estado. Eso coloca la perentoriedad de un nuevo acuerdo sobre el aprendizaje a lo largo de la vida como uno de los temas prioritarios en el debate de la política pública (World Economic Forum, 2017), ya que es el fundamento de una genuina inclusión educativa, social y laboral. Discutamos algunas de sus implicancias.

En primer lugar, la idea de moverse hacia sistemas educativos que promuevan oportunidades de educarse y de aprender a lo largo y ancho de toda la vida en diversidad de ambientes de aprendizaje y bajo una multiplicidad de formatos de aprendizaje presenciales, en línea e híbridos (Horn y Staker, 2015), constituye un imperativo social y económico asociado a la sostenibilidad misma de la fuerza de trabajo en las sociedades actuales y más aún en el futuro. Se trata de transitar culturalmente desde concepciones asentadas en la idea de educación para el empleo y seguridad en el empleo, a concepciones de una educación para la empleabilidad y seguridad en la carrera (World Economic Forum, 2017). Las personas se forman permanentemente para progresar en sus carreras y poder estar en mejores condiciones de aplicar y de actuar competentemente a la luz de oportunidades de trabajo cambiantes.

En segundo lugar, supone reconocer que la formación ya sin umbrales ni fronteras de índole alguna, suma, desde diversidad de ámbitos (formales, no formales e informales), instituciones/actores (alianzas entre los sectores público y privados, sociedad civil y ciudadanía) y enfoques/estrategias sobre el educar y el aprender que se orientan crecientemente hacia la personalización de los aprendizajes con uso de la tecnología. Un sistema educativo tiene la responsabilidad de promover, integrar y gerenciar esta diversidad con el objetivo último que cada persona sea protagonista y reguladora de la progresión de sus aprendizajes de cara a un mundo del trabajo en mutación y más bien en disrupción (Stiegler, 2016). En efecto, las divisiones otrora más rígidas e ideológicamente más cerradas entre formal / no formal / informal y público / privado no son tan relevantes hoy como lo son las maneras en que las diversas propuestas educativas, cualquiera sea su formato, contribuyen a multiplicar oportunidades de aprendizaje que marcan una diferencia positiva en el bienestar global de las personas y de las comunidades.

En tercer lugar, un concepto amplio de formación a lo largo y ancho de toda la vida conlleva la necesidad de revisar los fundamentos, el sentido y los contenidos de los niveles educativos que han tenido una tendencia a definir aislada y auto-referenciadamente una serie de elementos fundamentales tales como los perfiles de egreso, los contenidos y los enfoques de enseñanza y de aprendizaje sin vasos comunicantes con otros niveles. Contrariamente a la tendencia de conceptualizaciones curriculares parceladas por niveles, la elaboración curricular contemporánea se funda crecientemente en el desarrollo de temas, enfoques e instrumentos que son transversales a los niveles tales como la definición de los perfiles de egreso sustentados en un actuar individual y ciudadano competente, los temas que impregnan transversalmente los planes y los programas en su conjunto (por ejemplo, educación para la ciudadanía y para el desarrollo sostenible) y los marcos curriculares por ciclos etarios que integran varios niveles (Amadio, 2013; Amadio, Operti y Tedesco, 2015; Finnish National Board, 2016; OECD, OIE-UNESCO y UNICEF, 2016; Operti, 2017; UNESCO-IBE, 2015; UNESCO-OIE, 2013).

Asimismo, cada uno de los niveles educativos cobra un renovado sentido a la luz de sentar bases de conocimientos y competencias requeridas para que las personas puedan seguir progresando en su formación evitando rupturas y discontinuidades entre ambientes de aprendizaje, niveles, ofertas y enfoques educativos.

En cuarto lugar, la discusión en torno a los fundamentos y los modelos de formación a lo largo y ancho de toda la vida ha tendido a plantearse en términos de la disyuntiva de una visión de formación de capital humano en donde el ciudadano es primariamente responsable de ampliar su formación recurriendo a diversos prestatarios, o bien, alternativamente, de una visión de igualdad social de la formación que se asocia al fortalecimiento de la ciudadanía democrática y al incremento de la calidad de vida para todas las personas (Milana et al., 2016; Regmi, 2015; Volles, 2016).

Nos parece necesario avanzar hacia políticas públicas donde la promoción de la formación del capital humano pueda coadyuvar al logro de propósitos de desarrollo sostenible, igualdad de oportunidades, equidad social y genuina competitividad sostenidas por un estado que asume efectivamente el rol de garante del derecho a oportunidades de aprendizaje desde cero a siempre. Esto implica básicamente dos cosas. Por un lado, la necesidad de un estado proactivo y vigilante que remueve obstáculos institucionales y financieros que impiden que las personas puedan acceder a la formación y al aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida. Por otro lado, un estado que en clave de alianzas e involucrando una diversidad de instituciones y actores, facilita la acreditación y el reconocimiento de las competencias que las personas van desarrollando en su ciclo de vida y trabajo (World Economic Forum, 2017).

Clave 6: una educación concebida por ciclos etarios

El desafío en plasmar un perfil de egreso - lo que se espera que el estudiante logre al completar un nivel educativo cualquiera- yace fundamentalmente en cómo se conceptualiza la fundamentación, el contenido y el alcance de los niveles educativos, así como la vinculación y la sinergia ente los mismos. La estructura tradicional de niveles educativos compartimentados tiene, en general, dificultades para dialogar y construir colectivamente. Son los casos entre educación inicial y primaria, entre primaria y media, al interior de la media y entre media y terciaria. Esta estructura choca fuertemente con la idea de un perfil de egreso que aspira a priorizar las necesidades de desarrollo integrado y balanceado del estudiante, así como apoyar una progresión fluida y personalizada de los aprendizajes (Finnish National Board, 2016; OECD, OIE-UNESCO y UNICEF, 2016; UNESCO-IBE, 2015).

Precisamente, la compartimentación de niveles implica, en los hechos, que los estudiantes sean las víctimas de la ausencia de una visión y de una acción compartida que dé continuidad al desarrollo de las competencias que estructuran los perfiles de egreso. Las interrupciones curriculares, pedagógicas y docentes entre niveles dañan la sustanciación, progresión y coherencia de los aprendizajes. Muchas veces el estudiante recibe mensajes contradictorios sobre lo que es relevante que aprenda y la forma en que lo debe hacer. A vía de ejemplo, si la manera en que se enseñan las matemáticas en primaria difiere sustantivamente de cómo se lo hace en la educación media y, asimismo, no hay continuidad en el abordaje y en los contenidos de los temas, se violentan las oportunidades de aprendizaje de cada alumno, y en particular de aquellos que requieren más necesidad de ser apoyados. Previsiblemente el resultado sea las altas tasas de expulsión generadas, en gran medida, por una mala praxis del sistema educativo.

Alternativamente a una “educación de feudos”, la tendencia en el mundo es progresar hacia formas más integradas y coherentes de organización de los niveles educativos (De Armas y Aristimuño, 2012). Los sistemas educativos se enfrentan al desafío de ajustar sus estrategias curriculares, pedagógicas y docentes a las maneras múltiples de aprender de alumnas/os así como de relacionarse con sus pares y docentes. En este sentido, la Agenda Educativa 2030 coloca en la discusión la aspiración de universalizar el egreso de una educación equitativa de calidad de 12 años valorada por la relevancia y la efectividad de los aprendizajes (UNESCO et al., 2015a). Un ejemplo que va en esta dirección es el Programa de Educación Básica en África, impulsado por la UNESCO, que consiste en desarrollar una educación mínima obligatoria ininterrumpida e integrada de nueve a diez años sustentada en enfoques por competencias (UNESCO-IBE, UNESCO-BREDA y GTZ, 2009). Los países nórdicos se orientan en similar dirección (Halinen, 2017; Halinen y Holappa, 2013).

A la luz de estos desarrollos, un perfil de egreso de 3 a 18 años podría anclarse en una educación de la niñez y la adolescencia que integre los niveles inicial, primario y medio (por ejemplo, de 3 a 14) y en una educación de jóvenes que se nutra, pero no se agota, en las modalidades de educación secundaria y técnico-profesional (por ejemplo, de 15 a 18). La transición desde enfoques basados en niveles a grupos etarios supone entender los retos de la educación desde las identidades, expectativas y necesidades de las personas y grupos en su conjunto integrando aspectos volitivos, valóricos, emocionales y cognitivos. En efecto, implica entender que es al mandato y al cerno de los sistemas educativos adaptar sus estrategias de formación a las maneras en que los alumnos aprenden partiendo de su reconocimiento como sujetos así de cómo sus necesidades, ritmos de progresión y vinculaciones con los aprendizajes.

Con independencia del ciclo etario, se compartiría una visión educativa de conjunto, un núcleo de temas y contenidos fundamentales a desarrollar, una concepción unitaria de centro educativo, un abanico de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, criterios e instrumentos de evaluación de los estudiantes y un núcleo de docentes formados para apoyar rúteres personalizados y progresivos de aprendizaje sin discontinuidad entre los niveles (Opertti, 2017). Esto no implicaría, en modo alguno, la “colonización” de un nivel educativo por otro – no se trata ni de primarizar ni la educación inicial ni la media – sino de entender una nueva forma de concebir y organizar la educación con foco en potenciar y democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes.

Discutamos tres implicancias fundamentales de avanzar hacia un marco integrado de la educación de la niñez, de la adolescencia y de jóvenes.

En primer lugar, el perfil de egreso se definiría en relación a grupos etarios y articulado en torno a las competencias que las personas deben desarrollar para encarar y resolver diversos desafíos de la vida. Los conocimientos son insustituibles como recursos/herramientas para que la persona pueda hacer uso de los mismos y aplicarlos. Pero no son suficientes por sí mismos. Cualquiera sea la situación de vida a las que se enfrentan, las personas deben tener la voluntad de hacerlo, evaluar y seleccionar opciones en función a sus valores, actitudes y emociones, y movilizar sus conocimientos y destrezas. La integración de estos elementos – volitivos, actitudinales, emocionales y cognitivos – hace a la noción de competencia y es el cimiento de un actuar competente.

La educación debe dar, por tanto, fundamentos y herramientas de un actuar competente en sociedad (Jonnaert, Ettayebi y Defise, 2009) que es, en definitiva, saber encontrar y plasmar respuestas frente a desafíos. A vía de ejemplo, no enfrentamos los desafíos del cambio climático sólo a través del prisma de las ciencias experimentales y sociales sino evaluando que necesitamos hacer para contrarrestarlo en su prevención y consecuencias. Un enfoque curricular y pedagógico permeado por el concepto de un actuar competente entiende a las áreas de conocimientos y a las asignaturas como herramientas de pensamiento para comprender diversas realidades y, asimismo, progresa hacia la jerarquización de los temas transversales como maneras de conectar más fluidamente con cómo se entiende y se actúa en el mundo exterior a la educación.

En segundo lugar, identificamos cuatro grandes bloques de competencias que podrían ser la base de un perfil de egreso para las edades de 3 a 18 años atendiendo a los desafíos que nos plantea la sostenibilidad del desarrollo país y la cuarta revolución industrial (Gray, 2016; Leishman, 2017; World Economic Forum, 2015; Yorston, 2016). Estos serían:

1. El primer bloque de competencias se refiere a lo que se denominan alfabetizaciones fundamentales que responden a una visión dinámica y evolutiva de la sociedad. Estas tienen que ver con habilidades universales requeridas por los estudiantes para el desarrollo de las tareas de la vida diaria y que constituyen la base imprescindible de todo aprendizaje con independencia de los contextos y de las situaciones en que se encuentren los mismos, así como de sus capacidades. Comprende la alfabetización en lengua materna, segundas lenguas,

STEAM (por sus siglas en inglés, Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemática), pensamiento computacional/ lenguaje de programación y comunicación, cultural, educación para la ciudadanía y financiera. Un estado garante debe efectivamente velar por su desarrollo y concreción como un piso mínimo de equidad y de igualación de oportunidades.

2. El segundo bloque tiene que ver con las herramientas metodológicas que ayudan a los estudiantes a responder a diversos órdenes de desafíos. El estudiante no enfrenta en la vida desafíos “empaquetados” por las disciplinas sino situaciones en que debe identificar, integrar y movilizar diversidad de saberes disciplinares para pensar y actuar ante múltiples realidades. Comprende la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la comunicación y negociación con los otros, la formación de opinión y toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva – capacidad de adaptarse a entornos cambiantes - y aprender a aprender. Todo este bloque da cuenta de la necesidad que las personas se apropien de estructuras de pensamiento y de instrumentos que les permitan buscar respuestas frente a desafíos, y que lo hagan en equipo.
3. El tercer bloque da cuenta de las cualidades de carácter de la persona que están relacionadas a como los estudiantes entienden y actúan en diferentes ambientes que cambian a ritmos exponenciales y de maneras muchas veces no previsibles. Esto es, asumir la disrupción - el proceso por el cual se invalidan nuestras formas tradicionales de tomar decisiones individuales y colectivas (Stiegler, 2016) – como un hecho permanente que marca nuestras vidas. Comprende las competencias vinculadas a la inteligencia emocional, a cuidarse a sí mismo, a gerenciar la vida diaria, a la curiosidad, a desempeñarse en sociedad con sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, a adaptarse a los cambios, a ejercer el liderazgo y a una orientación de servicio. Se argumenta en torno a estilos de vida autónomos, solidarios, saludables y sostenibles, como una de las condiciones esenciales de la cualidad de carácter de una persona.
4. El cuarto bloque se refiere al compromiso global y local que permita al estudiante ser un ciudadano de la aldea global con sensibilidad y actuación local. Asumir la pertinencia, la incidencia y las implicancias de la ineludible interconexión y el carácter vinculante entre lo global y lo local. Por ejemplo, esto abarca la concientización y convergencia en valores y derechos humanos universales respetuosos de las diversidades de género, identidades y afiliaciones, poder apreciar las diferencias entre y al interior de las sociedades y estar preparado para interactuar con los diferentes. Asimismo, forjar la conciencia ambiental y/o compromiso en construir un futuro sostenible de su contexto local, de su país, de su región y de la humanidad. Ciudadanía implica proteger y protegernos con independencia de nuestra localización.

En tercer lugar, se podría pensar en un marco educativo, curricular y pedagógico común a la educación de la niñez, de la adolescencia y de jóvenes. Dicho marco reflejaría un acuerdo político, ciudadano, social y educativo sobre el para qué, el qué, cómo, cuándo y dónde educar involucrando una diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO-OIE, 2013). Dicho marco tendría un carácter vinculante para la definición de los planes y programas de estudio de cada nivel incluida la evaluación. Sobre esta definición serían luego direccionadas las inversiones que se requerirían para realizar los planes de infraestructuras, así como para la adquisición de equipamientos y materiales de enseñanza y de aprendizaje. Se trata de revertir una manera tradicional de concebir las reformas educativas que es empezar por discutir condiciones e insumos de enseñanza sin anclarlas primariamente en las necesidades y oportunidades de aprendizaje.

Asimismo, dicho marco abriría espacios y oportunidades para que, desde el estado, la sociedad civil y el sector privado, se articulen una diversidad de propuestas alineadas con el perfil de egreso de 3 a 18 años y bajo diversas modalidades. El estado en su función garante aseguraría que ese abanico de propuestas contribuya efectivamente a universalizar oportunidades educativas de calidad para todos

y todas. Asimismo, empoderaría a los centros educativos para que con los debidos apoyos de un sistema educativo pensado para apoyar a los alumnos/nas, asuman plenamente la responsabilidad de seleccionar las estrategias pedagógicas más eficaces para igualar en los resultados de aprendizajes y de adquisición de competencias.

Clave 7: la inclusión, espíritu y materia del sistema educativo

Esencialmente la inclusión es materializar que cada niña, niño, adolescente y joven preocupa por igual para el sistema educativo. Dicha preocupación tiene que ver que con garantizar condiciones, procesos y resultados de aprendizajes equitativos y de calidad para todas y todos. ¿Cómo se puede entonces visualizar el rol de la educación inclusiva en los sistemas educativos? Identificamos seis elementos para informar la discusión.

En primer lugar, es importante reconocer el cambio de paradigma en pasar de entender la educación inclusiva como la atención a los alumnos categorizados como con necesidades especiales o “alumnos/nas especiales” a afirmar que todos somos especiales y que tenemos un potencial a descubrir y apoyar (Ainscow, 2016; Ainscow y Messiou, 2014; Opertti, Zachary y Zhang, 2014; UNESCO, 2017). En efecto, la educación inclusiva no implica categorizar a los estudiantes según sus “capacidades” para dividirlos y, muchas veces, segmentarlos. Tampoco implica sólo integrarlos físicamente en los centros educativos sin cambiar la concepción de centro educativo ni el currículo ni la pedagogía ni el rol docente. Más bien implica poner el foco en cómo es cada persona y de qué manera puede aprender más y mejor formando parte de espacios colectivos de aprendizajes con sus pares y docentes.

En segundo lugar, al igual que en los temas de educación para la ciudadanía y para el desarrollo sostenible, la educación inclusiva es transversal a las políticas educativas ya que condensa el espíritu y la materia de los sistemas educativos. La educación inclusiva no puede reducirse a una dependencia, un programa o un proyecto de un ministerio, sino implica que toda institución, desde el nivel inicial a la educación terciaria, asuma la responsabilidad de educar a cada alumno en su singularidad y diversidad.

En tercer lugar, la contracara de la singularidad es personalizar la educación (Hughes, 2014) encontrando las maneras de comprometer a los alumnos para que ellos mismos asuman el protagonismo y la regulación de sus aprendizajes (OECD, OIE-UNESCO y UNICEF, 2016). Esto no se logra a través de planes individuales de aprendizajes donde los alumnos aprenden separadamente y fuera de un entorno genuino de vida y educativo. ¿Cómo se puede profesar el principio de aprender a conocer y a vivir juntos si separamos a los alumnos para “mejor” atenderlos?

En efecto, se puede lograr la personalización de los aprendizajes cuando los alumnos se ayudan mutuamente, asumiendo sus fortalezas y debilidades relativas, y, asimismo, el docente encuentra la manera de transformar supuestas dificultades en oportunidades de aprendizaje. Precisamente una de las claves exitosas de la inclusión en los países nórdicos, yace en que, desde muy tempranamente, se detectan desafíos de aprendizaje, vinculados por ejemplo a la lengua de instrucción, y se les aborda como parte natural de los procesos de aprendizajes (Savolainen, 2009).

En cuarto lugar, el currículo es clave para el logro de una genuina inclusión ya que, sustentado en objetivos de formación que son iguales para todos los alumnos, reconoce la necesidad de diversos encares pedagógicos para igualar en oportunidades de aprendizaje. No se trata que el currículo sea más o menos ajustado a lo que el alumno “podría aprender” – discurso que coloca al alumno como problema – sino que debe ambientar espacios y estrategias para que el potencial de cada niña/ño se desarrolle – discurso que pone la carga de la prueba en la pertinencia de las propuestas del sistema educativo (Opertti, 2016b).

En quinto lugar, la educación inclusiva es un asunto de la sociedad en su conjunto que requiere capacidad de escucha y de respuesta frente a las interrogantes de las comunidades y de las familias sobre cuáles serían los mejores ambientes de aprendizaje para sus hijos/as y sobre cómo, en efecto, entender y aceptar la diversidad. Si bien la tendencia claramente en el mundo es a transformar las escuelas especiales en centros de apoyo a los aprendizajes en las escuelas regulares (Florian, 2014), no puede dejarse de soslayar que los alumnos que provienen de escuelas especiales son muchas veces marginados en las escuelas comunes. Esencialmente son las víctimas de un currículo y de una pedagogía que los tratan como depositarios de apoyos específicos que reciben para paliar sus “deficiencias” y no se repara en verlos como personas cuyos valores, emociones, habilidades y conocimientos son un todo no divisible y que debe ser el punto de arranque para potenciar los aprendizajes.

Por último, la educación inclusiva implica el compromiso y la voluntad técnico-política de largo aliento con direccionar e incrementar progresivamente los recursos hacia propuestas que evidencian efectiva inclusión. Mantener las consabidas inercias en la asignación de recursos o bien sumar iniciativas/proyectos sin tener una visión colectiva compartida sobre qué es inclusión, puede paradójicamente atentar contra su logro. Resulta necesario escrudñar al sistema educativo en su conjunto (UNESCO-IBE, 2015; UNESCO, 2017), y preguntarse sobre cuán inclusivo es en sus mentalidades, culturas, políticas y prácticas. La clave reside en forjar sistemas educativos genuinamente inclusivos en oportunidades de aprendizajes.

Clave 8: educar para ejercer una ciudadanía global y local

Los temas y contenidos que guían los procesos de enseñanza y de aprendizaje son un aspecto medular de los marcos curriculares comunes a la educación básica ampliada y a la educación de jóvenes. Entre otros temas relevantes de la formación, la educación para la ciudadanía ocupa un lugar destacado en la construcción y sostenibilidad de sociedades justas, inclusivas, desarrolladas, pacíficas y cohesivas.

En el ámbito internacional, se constata una creciente preocupación en torno a los temas de ciudadanía. Por ejemplo, la iniciativa “La educación ante todo”, promovida en 2012 por el ex Secretario General de Naciones Unidas, Sr. Ban Ki-moon, define como ámbitos prioritarios “mejorar la calidad del aprendizaje” y “fomentar la conciencia de ser ciudadanos del mundo”. En similar tono de preocupación, la UNESCO (2012) señala que “el contenido del aprendizaje debe promover la comprensión y el respeto de los derechos humanos, la inclusión, 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”.

Identificamos por lo menos cuatro puntos en la discusión actual sobre la educación para la ciudadanía. En primer lugar, las sinergias y las tensiones entre educar en una serie de valores y referencias universales que abrigan una visión cosmopolita abierta del mundo, reconocedora de la interdependencia de las sociedades nacionales en forjar estilos de vida sostenibles, con la comprensión y el respeto a las culturas, a los sentidos de pertenencia y a las respuestas locales. Esto es acoger la pluralidad cultural mientras, que, a la vez, afirmar valores universales entre culturas, regiones y países. No sólo lo que importa es la cultura que puede pretender justificar todo (un multiculturalismo burdo sin vasos comunicantes entre grupos) ni tampoco negar la existencia de culturas asumiendo que hay un sólo modo de hacer “correctamente” las cosas (un monoculturalismo asfixiante que no reconoce a los diferentes, Lenoir y Xypas, 2006).

En segundo lugar, se discute crecientemente sobre las maneras de integrar los dos componentes fundamentales de la educación para la ciudadanía. Por un lado, la educación cívica, tradicionalmente enfocada en los asuntos de la política, de la democracia y en el ejercicio de los derechos y las responsabilidades como ciudadano, y que se ubica principalmente en los años finales de la educación media. Por otro lado, la educación civil, de más reciente desarrollo, centrada en los temas candentes de la sociedad, en aspectos de convivencia y en aprender a vivir con otros, y que se desarrolla desde

la educación inicial y básica en adelante. Ambos tipos de formación son esenciales y complementarias, y el descuido relativo de alguna de ellas puede contribuir a erosionar los cimientos de la democracia y de la convivencia (Cox, 2017; Cox et al., 2014).

A título de ilustración, en América Latina el análisis comparado de los programas de estudio de educación cívica/ciudadana de seis países – Chile, Colombia, Guatemala, México, República Dominicana y Paraguay – señala que los temas relativos a la celebración de la diversidad y al pluralismo sociocultural se priorizan por sobre los relativos a la política en su conjunto y al voto ciudadano (Cox et al., 2014).

En tercer lugar, es necesario definir su alcance. Además de integrar la educación cívica y civil, la educación para la ciudadanía debe comprender las competencias vinculadas a: (i) las lenguas – por lo menos nativa, segundas lenguas y coding que implica básicamente tener las habilidades requeridas para programar incluyendo la elaboración de software, apps y sitios web; (ii) la alfabetización científico-tecnológica; (iii) la comprensión y transformación de la sociedad y del mundo; y (iv) la apreciación de las diversas manifestaciones de las culturas (Opertti, 2016a).

En cuarto lugar, el debate de cómo efectivizarla remite a dos planos complementarios. Por un lado, su status o bien como una asignatura o bien como la integración de varias asignaturas, o bien como es la tendencia más reciente, el reconocimiento que es un tema transversal a todas las asignaturas que forman parte del currículo (UNESCO, 2015a). Por ejemplo, es tan importante trabajar hoy los temas de formación ciudadana en las clases de artes y deportes como en las de derecho y ciencias sociales.

Por otro lado, el ejercicio de las competencias ciudadanas requiere cercanía con los desafíos del mundo real, capacidad de articular respuestas donde se integren conocimientos de diversas disciplinas y que se ejercite la capacidad de reflexión crítica y de un actuar propositivo. Nada más alejado de esta visión que el hacer al estudiante restituir información en “pruebas objetivas de conocimiento”. Se requiere, en cambio, que el estudiante sepa identificar y usar el conocimiento requerido para responder a desafíos nuevos y que este lo haga consciente sobre qué valores y actitudes se movilizan a tal fin.

En resumidas cuentas, la educación para la ciudadanía es pilar de la calidad de vida de una sociedad y termómetro de su democracia. Implica transitar desde creer que es una asignatura que aisladamente forma en aspectos cívicos – esenciales por cierto y necesarios de ser fortalecidos – a transformarla en el norte de referencia de todas las asignaturas para justamente armar el rompecabezas de una formación ciudadana que sirva para actuar competentemente en sociedades con referencias globales.

Clave 9: educar para estilos de vida sostenibles

La preocupación por las temáticas de desarrollo y estilos de vida sostenibles es una señal que la sociedad apuesta a un bienestar y a una calidad de vida que es compatible con respetar y vivir dentro de los límites físicos y biológicos de la tierra (Steele, 2016). Se trata de cuidar el bienestar de las generaciones futuras.

En el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO et al., 2015a), los países del Sur y del Norte cuestionan la idea que desarrollo es sólo crecimiento económico sin tomar debidamente en cuenta cómo el mismo se sustenta e impacta la explotación de recursos naturales y cómo se distribuyen los frutos de ese crecimiento. Frente a visiones economicistas parcializadas del desarrollo, el concepto de desarrollo sostenible pone el foco en qué y cómo hacemos para satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la de las futuras y en el marco de una visión humanista de la educación (UNESCO, 2015b). Por otra parte, implica convencer y comprometer a las comunidades y a las personas en torno a estilos de vida sostenibles que son, en esencia, la manifestación de nuestras identidades y que se reflejan, por ejemplo, en cómo nos cuidamos, nos alimentamos, nos transportamos, nos divertimos e interactuamos con los otros.

La educación tiene hoy el enorme desafío de lograr generar las bases de valores, actitudes, habilidades y conocimientos para que los estudiantes sean activos hacedores y promotores de sociedades y de un planeta sostenible. El profesor en aprendizaje social y desarrollo sostenible, Arjen Wals (2010), se refiere a tres tipos de competencias claves que los alumnos deben poder manejar. En primer lugar, la alfabetización ambiental que implica la toma de conciencia sobre el ambiente y los asuntos relacionados, así como el compromiso de trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a problemas actuales y en prevenir nuevos. En segundo lugar, la alfabetización en ciudadanía global que como se ha señalado, supone abrigar un sentido de pertenencia a una humanidad compartida y reconocer, asimismo, la interdependencia – cultural, política, social y económica – entre lo global, lo nacional y lo local. En tercer lugar, la alfabetización en sostenibilidad que se traduce en reflexionar crítica y propositivamente sobre uno mismo y la sociedad, a efectos de mejorar la salud humana y el bienestar individual y colectivo, al mismo tiempo que proteger los sistemas naturales que apoyan la vida.

El abordaje de la triple alfabetización – ambiental, en ciudadanía global y sostenibilidad – interpela a los sistemas educativos en las maneras en que organizan y enseñan contenidos. Las asignaturas no pueden por sí mismas abordar temas que requieren visiones de país y educativas de conjunto, la priorización de temas transversales por sobre contenidos disciplinares aisladamente considerados y el desarrollo de abordajes pedagógicos inter-disciplinarios que incentiven al estudiante a responder a problemas de la vida real. Crecientemente, las propuestas curriculares se estructuran en torno a temas que sin desconocer las identidades y los aportes disciplinares, son la puerta de entrada para comprender, conocer y actuar en un mundo incierto, complejo y desafiante (Halinen, 2017).

La sostenibilidad como tema transversal debe nutrirse de la colaboración entre docentes de diversas asignaturas rompiendo con el aislamiento disciplinar. Algunos de los puntos a abordar incluyen el conocimiento de los sistemas humanos y ecológicos, así como un portfolio de prácticas donde los estudiantes pueden revisar creencias y supuestos sobre maneras de visualizar el mundo, recurrir al pensamiento sistémico para gestionar la complejidad en que les toca vivir (Morin, 2016) y diseñar ideas y productos para un futuro sostenible. En todos los niveles educativos, los estudiantes pueden ser productores de conocimientos muy lejos de la idea vetusta de considerarlos como “receptores de conocimientos y de información”.

Asimismo, enseñar en temas de sostenibilidad requiere de una pedagogía que incentive a formular preguntas, a buscar respuestas fundamentadas y a hurgar en los pros y contras de diferentes soluciones a problemas reales vinculados a la comunidad en su conjunto y al lugar de residencia del estudiante. El mismo debe ser orientado por el docente en entender la complejidad de los temas de sostenibilidad, así como ser fortalecido en su responsabilidad cívica y en su capacidad creativa e inventiva para que pueda ser artífices de su futuro. Se trata de una pedagogía transformacional de las vidas de las personas y de las comunidades en contraposición a una basada en la transmisión magistral de conocimientos (Burns, 2016).

En resumidas cuentas, el diálogo constructivo entre la sociedad, el sistema político y la educación es la llave maestra para que los temas de sostenibilidad sean prioritarios en los currículos desde la educación inicial hasta la formación docente. Esencialmente, esto implica que el conjunto de las asignaturas aborde la sostenibilidad desde una visión de desarrollo de país pensado a la luz de un horizonte aproximado de 20 años, desde encares inter-disciplinarios y con la clara intencionalidad de formar para un mundo y una sociedad efectivamente sostenible.

Clave 10: educación STEM para sociedades sostenibles

Como se ha venido indicando, las propuestas curriculares y pedagógicas deben jerarquizar el núcleo de temas que se entienden como fundamentales y transversales a los diversos niveles educativos. Uno de esos temas es la educación STEM (por sus siglas en inglés, Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) que es clave en forjar herramientas para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles.

Reiteradamente se menciona que la demanda de trabajadores calificados está estrechamente vinculada con la competitividad global (World Economic Forum, 2014). Más aún, se argumenta que los puestos de alta calificación y que demandan una fuerte dosis de creatividad, son los menos vulnerables al riesgo de su robotización en el futuro. Por otro lado, se observa a nivel mundial, una escasez de mano de obra en STEM, una magra representación de las mujeres en la mano de obra técnica y como investigadoras en STEM, y una tendencia a que el número de graduados en estudios universitarios en su conjunto crece globalmente a tasas más altas que entre quienes cursan carreras STEM (UNESCO, 2015c, 2015d). A título de ejemplo, en el 2012, menos del 22% de estudiantes universitarios se graduó en carreras STEM en los países de la OECD y en los BRICS (por su sigla en inglés, Brasil, Federación Rusa, India, China y África del Sur) (OECD, 2015a).

A la luz de este contexto, surge pues la necesidad de fortalecer la educación STEM. Identificamos seis aspectos. En primer lugar, la enseñanza en torno a STEM debe inscribirse en una visión de desarrollo de país con metas y rúteros claros. Por ejemplo, Malasia, que es uno de los líderes mundiales en STEM, se propone como meta la creación de 1,3 millones de puestos de trabajo en las disciplinas STEM abarcando diversos sectores de la economía. Su objetivo es lograr ser un país desarrollado al 2020 (UNESCO-OIE, 2016).

En segundo lugar, entender la educación STEM en el marco de una perspectiva de cero a siempre formando y, asimismo, como parte medular de las competencias ciudadanas y de vida requeridas para un actuar informado en la sociedad. Toda persona debe tener una formación STEM que le permita entender y ser parte activa en contribuir, por ejemplo, a sostener un planeta verde por medio de ciudades y tecnologías verdes. Todo lo contrario, a la opción tradicional de transmitir contenidos de las diferentes disciplinas STEM en parcelas separadas de conocimientos – la parcelación disciplinaria al decir de Morin (2011, 2016) - que los estudiantes encuentran difícil de ver su significación, de interrelacionarlos y de aplicarlos.

En tercer lugar, se requiere que la educación STEM se fortalezca como opción de estudio en la educación media y sobre todo en los grados superiores. Algunos países como nuevamente el caso de Malasia, implementan una política de cuota que tiene por objetivo que el 60% de los alumnos cursen una rama de STEM en la educación media superior (grados 10 al 12, UNESCO-OIE, 2016). Teniendo en cuenta las limitaciones de los enfoques prescriptivos donde la oferta busca direccionar la demanda, nos parece más apropiado diseñar trayectorias educativas estructuradas sobre temas que conecten con las preocupaciones de los jóvenes cómo, por ejemplo, estilos de vida saludables, programación y cambio climático. Muchas veces espantamos a los jóvenes de las ramas STEM porque se les habla y se les exigen saber contenidos de las “ciencias duras” sin conexión con el mundo real. Las trayectorias por temas es una forma de efectivizar una educación de jóvenes que intenta romper con la vetusta idea que el rol de la educación media superior es sólo aprestar en contenidos para las carreras universitarias.

En cuarto lugar, la educación STEM tiene que concebirse como una estrategia pedagógica que hace hincapié en la aplicación integrada, crítica y propositiva de los conocimientos, las habilidades y los valores preconizados por las disciplinas STEM para ayudar a los estudiantes a encarar los problemas que encuentran en el mundo real. El estudiante es un creador y aplicador de conocimientos que desarrolla sus habilidades cognitivas y no cognitivas en interacción con los demás y actuando colectivamente (UNESCO-IBE, 2017).

En quinto lugar, la educación STEM requiere de una toma de conciencia general en la sociedad y en particular en las comunidades sobre como la alfabetización STEM es clave para devenir ciudadanos competentes, y como se puede promover desde edades muy tempranas la curiosidad que es motor de los aprendizajes. La existencia de espacios públicos abiertos con acceso a multiplicidad de recursos y oportunidades STEM es una de claves de las denominadas ciudades inteligentes.

En sexto lugar, la piedra angular de fortalecer la educación STEM reside en estimular y tener docentes comprometidos, profesionales, abiertos a entender el mundo y a ver en cada niña/niño un germen de creatividad. El docente tiene el enorme desafío de conectar los temas STEM con sus alumnos congeniando robustez y claridad en compartir conceptos e ideas con un abanico de oportunidades para que los estudiantes experimenten que lo aprendido tiene sentido para su desarrollo como personas y ciudadanos. Una educación sin sentidos apropiados no genera aprendizajes sustentables en el tiempo (UNESCO-IBE, 2017).

En suma, asumir la educación STEM como tema transversal de formación suma a una visión inclusiva de desarrollo, sienta bases de una alfabetización universal en STEM, impacta en direccionar los recursos humanos hacia la formación en áreas estratégicas de desarrollo y contribuye a aumentar la productividad y competitividad de un país.

Clave 11: perspectiva de género para democratizar sociedad y educación

Básicamente la calidad de una propuesta educativa está relacionada a la profundidad, la claridad y la comunicabilidad con que los temas transversales de formación son abordados desde la educación inicial en adelante. Entre otros, la perspectiva de género es un tema clave que evidencia la determinación y los gradientes de democratización de la sociedad y de las oportunidades educativas.

La perspectiva de género puede nutrirse de una serie de lecturas escalonadas que cruzan a la educación, la política y la sociedad civil. Veamos cuatro aspectos. En primer lugar, la visión de conjunto nos indica un panorama desolador en relación al ejercicio efectivo de los derechos de la mujer. Entre otras cosas, a nivel mundial, las mujeres solamente ocupan un poco más de la quinta parte de las sillas parlamentarias; ganan entre un 10% y un 30% menos que los hombres en la mayoría de los países; en más de 60 países tienen negado el derecho de adquirir, cambiar o retener su nacionalidad; y una de cada tres mujeres todavía experimentan violencia física y sexual (Peppen Vaughan, 2016; UNESCO, 2015d, 2015e).

Sin olvidar la importancia de otras instituciones y actores, la educación tiene una enorme cuota de responsabilidad en bien asumir o no la modificación de valores, actitudes, conocimientos y prácticas que desde muy temprano en la infancia consagran la discriminación y perpetúan la inequidad. Resulta por demás necesario examinar las políticas educativas, así como las propuestas curriculares, pedagógicas y docentes para precisar cuán respetuosas e inclusivas son de los derechos humanos de la mujer.

En segundo lugar, la perspectiva de género muestra un panorama matizado respecto al acceso y al desempeño educativo. Por un lado, la paridad de género en el acceso a la educación ha sido uno de los logros educativos más exitosos desde el 2000 en adelante (UNESCO, 2015e). Sin embargo, lograr paridad de acceso no implica necesariamente paridad en los logros escolares. Por ejemplo, los resultados de PISA de 2012, nos indican que, a la edad de 15 años, el 60% son varones en aquellos países que tienen los desempeños más bajos en matemáticas, lectura y ciencias. Las adolescentes logran mejores desempeños en lectura en todos los países evaluados, mientras que en seis de cada diez países los adolescentes varones logran mejores desempeños en matemáticas (OECD, 2015b).

También se observa cómo las percepciones y los gustos son influenciadas por las normas socioculturales de género. Las adolescentes disfrutan más de la lectura y aun cuando logren un alto rendimiento en matemáticas, tienen falta de confianza en sus habilidades matemáticas. Por lo tanto, son cuatro veces menos propensas a cursar estudios de ingeniería y computación que sus pares varones (OECD, 2015b; UNESCO, 2015e; UNESCO-IBE, 2017).

Cabe señalar que la neurociencia no provee evidencia alguna que por el hecho de ser mujer u hombre se está más predispuesto a la matemática o a la ciencia o a la lectura. Por el contrario, confirma que el razonamiento científico y matemático se desarrolla a partir de un conjunto de capacidades neurocognitivas básicas que comparten mujeres y hombres (Spelke, 2005). Recientemente se ha señalado que, en el extremo más bajo del continuum de desarrollo de esas capacidades durante la infancia, los niños tuvieron cuatro veces mayor preponderancia que las niñas en mostrar trayectorias atípicas en su desarrollo. Esta atipicidad pudiera conducir a dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. En el extremo superior no se hallaron diferencias significativas entre niñas y niños (Reigosa-Crespo et al., 2012).

Estos datos no pueden ser leídos desde una perspectiva biológica de mujer y hombre que no reconozca que la idea misma de género es una construcción cultural y social contextualizada a las realidades locales. Quizás nos debemos interrogar sobre si somos conscientes que los contenidos educativos y las maneras de enseñarlos pueden estar lesionando oportunidades de educarse y de aprender. Acaso en las mentalidades y en las prácticas familiares y docentes, en los recursos de aprendizaje utilizados incluyendo los libros de texto, en los tipos de actividades planteadas por los docentes para trabajar diversos temas del currículo, y en los modelos de rol de las profesiones idealizadas, pueden estar los indicios y trazados de una educación discriminatoria. A vía de ejemplo, las niñas pueden ser abiertas o sutilmente desestimuladas de estudiar las ciencias y las matemáticas por la conjunción de currículos, pedagogías y prácticas docentes regresivas. O bien los varones pueden ser discriminados por enfoques curriculares y pedagógicos en la educación media que no conectan con sus motivaciones y preocupaciones.

En tercer lugar, un currículo y una pedagogía inclusiva de género materializa el derecho de la persona a ser respetada en su identidad y orientación sexual, así como asegura que la diversidad de propuestas de enseñanza y aprendizaje permita a los estudiantes alimentar sus curiosidades y experimentar sus gustos sin ser encasillados en determinados roles, ramas educativas y ocupacionales (UNESCO-IBE, 2017). El currículo puede, en efecto, incentivar concepciones y prácticas regresivas que propician una sociedad de roles segmentada por hombres/mujeres (Peppen Vaughan, 2016). O contrariamente, puede exponer a los estudiantes a múltiples experiencias de aprendizaje donde puedan visualizar la necesidad de saber sobre diversos roles para poder gerenciar su vida y tomar decisiones autónomas y fundadas de acuerdo a sus preferencias. Por ejemplo, el manejo de aspectos vinculados a la economía doméstica en la educación media debiera tener igual significación para mujeres y hombres y constituir un tema transversal de formación.

En cuarto lugar, una perspectiva transformacional de género es un asunto de la sociedad en su conjunto que compromete a las comunidades y familias en revisar mentalidades y prácticas. Las familias tienen que ser convocadas y formadas para visualizar en la igualdad de género un activo de una sociedad democrática y de un proceso de socialización saludable de las generaciones jóvenes. También se debe entender y aceptar que el potencial del talento de una persona y de la sociedad en su conjunto pueden verse severamente limitados si costumbres culturales regresivas direccionan a las personas a formarse según su condición biológica socialmente definida (Peppen Vaughan, 2016; UNESCO, 2015e; UNESCO-IBE, 2017).

En suma, la desigualdad y la discriminación educativa tienen claramente rostro de mujer aun cuando puede también tenerlo de hombre. No van en un solo sentido ni tienen implicancias unidireccionales. Se requiere de renovadas lecturas socioculturales y políticas para apuntalar y auditar al sistema educativo en el logro de una efectiva igualación de oportunidades.

Clave 12: la programación computacional como nuevo desafío TIC

Las tecnologías de información y de comunicación (TIC) son quizás de los factores que más impactan en cómo se conciben y organizan los sistemas educativos como facilitadores de oportunidades de aprendizaje. Históricamente, las TIC se concibieron como herramientas de inclusión digital que permiten el acceso a dispositivos ya sea, a través de las tradicionales aulas de informática, o más recientemente por medio de los modelos uno a uno donde cada alumno recibe un computador portátil. El propósito primario es la inclusión digital como forma de igualar en oportunidades y de cerrar brechas culturales, sociales y territoriales. Por ejemplo, el reciente estudio sobre revisión comparada de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina (UNESCO, 2016) muestra avances significativos en la inclusión digital evidenciando políticas públicas de fuerte contenido tecnológico. Sin embargo, como afirma Lugo (2016), subsiste la interrogante acerca del sentido de este proceso y su impacto real en la mejora de los aprendizajes.

La inclusión digital debe ser necesariamente acompañada de la inclusión pedagógica apoyando a que los docentes incorporen el uso de las TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y al trabajo específico en las áreas de aprendizaje y asignaturas. 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 vienen 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 (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015). Esto es, más de lo mismo pero barnizado con tecnologías de punta.

El desafío actual ya no sólo radica en congeniar inclusión digital y pedagógica sino en percatarse que las TIC se están transformando en un nuevo lenguaje que implica la enseñanza de las habilidades para programar de forma transversal a los niveles y grados educativos. Se reconoce que muchas de las capacidades que necesitamos hoy para desempeñarnos como personas y ciudadanos requieren de un uso productivo, creativo y transformador de la tecnología que se sustenta en renovadas formas de pensar y de actuar (Prensky, 2014; UNESCO-IBE, 2015).

Esencialmente, el rol de las TIC es ser el facilitador de nuevas cosas que nunca antes la educación tuvo la oportunidad de proporcionar. Entre otras, conectarse en tiempo real alrededor del mundo y recibir una retroalimentación inmediata; usar las bases de datos y los motores de búsqueda para descubrir nuevas relaciones; programar máquinas crecientemente potentes para extender nuestras capacidades; crear y usar simulaciones para obtener nuevas perspectivas e idear nuevos objetos mediante las impresoras 3D.

Los sistemas educativos empiezan a abordar este desafío formando desde la educación básica en un nuevo lenguaje, llámese coding, programación o pensamiento computacional. Básicamente esto implica que desde edades muy tempranas los alumnos aprenden a dar instrucciones paso a paso a las computadoras sobre qué y cómo hacer para resolver problemas – lo que se conoce como algoritmo computacional. Los alumnos aprenden pues a usar las computadoras al servicio de sus necesidades y sin umbrales en las capacidades de crear y compartir conocimientos en espacios colectivos de aprendizaje.

Por ejemplo, en el Reino Unido, en el 2014 se introdujo desde la edad de cinco años, la enseñanza de programación en el currículo reemplazando la enseñanza de las TIC. La idea es transitar de la alfabetización computacional, es decir saber usar programas existentes como los procesadores de textos o las planillas de datos, a la digital, que implica enseñarles a los alumnos como codificar y saber crear programas. Precisamente en el Reino Unido, la enseñanza de habilidades de programación es vista como una solución de largo término a la brecha de habilidades entre el número de trabajos disponibles en el área tecnológica y las personas calificadas para ocuparlos (Cuthbertson y Murakoshi, 2015; Dredge, 2014).

Algunos países dan un paso más que introducir una nueva asignatura. Por ejemplo, Malasia incorpora en el 2017 pensamiento computacional como transversal a todas las áreas de conocimiento del currículo de educación primaria. El pensamiento computacional cubre esencialmente la alfabetización digital mencionada, cómo usar internet, cómo resolver problemas y la dimensión ética implicada en cada uno de estos temas. Con base en el pensamiento computacional universalizado en la educación primaria, los estudiantes podrán estar en condiciones de elaborar programas – por ejemplo, apps, páginas webs y video juegos – en la educación media básica.

El desafío ya no es sólo introducir las TIC en los sistemas educativos para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y mejorar la gestión. El escenario educativo mundial está crecientemente pautado por entender que el nuevo lenguaje computacional va a ser uno de los sustentos de producir y diseminar conocimiento, de agregar valor al trabajo y de poder devenir ciudadanos alfabetizados, informados y propositivos. Inclusive se señala que habilidades como coding pueden ser redundantes en el futuro a raíz de los avances en las máquinas de aprendizaje. Pero en realidad lo que seguirá siendo útil es la formación en pensamiento computacional y lógico como sostén de la fluidez digital (World Economic Forum, 2017).

Clave 13: educar para agregar valor al trabajo

Ciertamente la relación entre la educación y el trabajo es clave en la formación para el ejercicio individual y ciudadano competente. Históricamente dicha relación ha girado principalmente en torno a posicionamientos apasionados a favor y en contra de entender la educación como respondiendo principalmente a los requerimientos del mercado de trabajo y de empleadores. No sólo la educación no funciona ni debe hacerlo con piloto automático frente al mercado sino, más importante aún, esta discusión carece de relevancia a la luz de cambios dramáticos en la ecuación educación-trabajo. Identificamos por lo menos cuatro elementos para el análisis.

En primer lugar, el mundo del hoy y más aún el del mañana tendrá que lidiar con el hecho que el trabajo va a ser crecientemente escaso y significativamente diferente a como es predominantemente hoy. Estudios predicen que cerca de la mitad de todos los trabajos y cerca del 70% de aquellos de baja calificación podrían ser susceptibles de ser informatizados en las próximas dos décadas (Kilpi, 2016). Hoy en día, por ejemplo, en Estados Unidos, más de siete millones de hombres en las edades de 25 a 54 no sólo no tienen trabajo sino tampoco lo buscan. Eberstadt (2016) habla incluso de que un estilo de vida sin trabajo puede dejar de ser una opción descabellada en el futuro. Esto pone aún más en el tapete que la relación entre educación y trabajo es mucho menos lineal y directa de lo que se pudo haber pensado históricamente. Por otro lado, también va a demandar revisar los objetivos y el alcance de los sistemas de protección social preguntándose, por ejemplo, si toda persona debe tener el derecho a una renta básica universal independientemente de que trabaje o no. Ya varios países avanzan en idear y testar opciones de una renta básica universal.

En segundo lugar, las oportunidades de trabajo van a estar crecientemente permeadas por la capacidad de responder a problemas que no pueden ser resueltos por las máquinas. En gran medida, la expansión de la tecnología libera, por un lado, a las personas de tareas rutinarias que se tienden a mecanizar y, por el otro, habilita diversas plataformas y trabajos en redes que les permite a las personas producir colectivamente. Los trabajadores tienen más espacios y oportunidades para desarrollar las competencias que, por el momento, no han podido ser mecanizadas tales como el pensamiento creativo, las habilidades de interactuar y la flexibilidad de pensamiento (Saarikivi, 2014). El trabajo deja de ser una actividad básicamente individual que se desarrolla en organizaciones jerárquicas y verticales para transformarse progresivamente en espacios inter-personales en organizaciones con interacciones horizontales. Las organizaciones tienen claros sus propósitos, los comunican bien a sus equipos y les dan libertad para que busquen las mejores soluciones bajo diversos arreglos de trabajo.

En tercer lugar, y a la luz de los cambios señalados, la educación se enfrenta a la necesidad de revisar su idea del trabajo. Por un lado, parece claro que las competencias para el trabajo forman parte de la formación como persona y ciudadano con independencia de las opciones de estudio cursadas en la educación media y terciaria. Toda persona tendrá que saber cómo generar empatía y ambientar una interacción amigable y productiva con los otros, así como desarrollar el pensamiento crítico y creativo para buscar respuestas ingeniosas a órdenes de problemas que hoy no existen. Por ejemplo, en Francia, se observa que los estudiantes registran buenos desempeños en restituir conocimientos pero que muestran falta de un espíritu de innovación cuando se enfrentan a un problema que se sale del marco escolar (Algan, 2016). Esto impacta las bases de sostenibilidad de una estrategia de desarrollo de un país que apuesta decididamente a la innovación en procesos y productos.

Esta renovada conceptualización va implicar la necesidad de revisar los currículos para preguntarse, sin atajos, si se está formando para una concepción del trabajo que tiene fecha de caducidad con la creciente mecanización y robotización o alternativamente para alimentar la curiosidad, la creatividad, el trabajo en equipo y la capacidad de conexión y de relacionamiento con los demás que son algunas de las competencias claves para que el trabajo pueda ser creativo y agregue valor. Los sistemas educativos tienen que poner el foco en promover diversidad de experiencias de aprendizaje que son esenciales para un desarrollo integral de tales competencias. Por ejemplo, el yoga y los ejercicios de relajación son relevantes para que, desde la infancia, se logre, entre otras cosas, mayor control de uno mismo, cómo mejor llevarse con los demás y cómo modular reacciones. Estas bases emocionales son esenciales para fortalecer los aprendizajes y las relaciones en la educación y en el trabajo (Operti, 2016a).

En cuarto lugar, la tendencia predominante en el mundo en educación media es ir hacia un abanico de ofertas complementarias – formal, no formal e informal – con pesos equilibrados entre las ramas de educación media y de educación técnico-profesional y vocacional (Operti, 2011), que comparten un núcleo básico de competencias y que habilitan a estudios posteriores. Este conjunto de ofertas puede ser variantes de una educación de jóvenes anclada en propósitos y objetivos universales.

En suma, los sistemas educativos se enfrentan a la imperiosa necesidad de repensarse de cara a la reconfiguración de las relaciones entre educación y trabajo. El desafío de educar para ser trabajadores creativos y poder hacerlo colegiadamente en diversidad de ambientes interpela a los sistemas educativos en su capacidad de facilitar oportunidades de aprendizaje relevantes a las necesidades de las personas y de las sociedades.

Clave 14: la tríada currículo – centro educativo – pedagogía

Los temas priorizados en la formación desde cero a siempre son la brújula de los sistemas educativos. Lo que hace finalmente la diferencia positiva en educación, evidenciado a escala mundial, es cómo la propuesta educativa responde a la diversidad de contextos, y a su capacidad de conectar con los alumnos, con sus expectativas y necesidades (Amadio, Operti y Tedesco, 2015). Ningún modelo de gestión, por más eficiente que sea, puede cambiar por sí solo la educación si no se sustenta en marcos de referencia, contenidos y prácticas educativas potentes.

El desafío que sigue a una conceptualización educativa sólida es disponer de los marcos y de los instrumentos que permitan traducirla en prácticas eficaces de enseñanza y de aprendizaje. La tríada currículo – centro educativo – pedagogía es la base fundamental para que el docente sea el orientador de los aprendizajes y el alumno su protagonista y regulador (OECD, OIE-UNESCO y UNICEF, 2016).

En primer lugar, el currículo como instrumento de la política educativa responde a la pregunta sobre qué educación para que tipo de persona, ciudadanía y sociedad (global/local), involucrando a decisores, educadores, grupos de interés organizados y una diversidad de instituciones y actores (UNESCO-IBE, 2015). El currículo deja crecientemente de ser la sumatoria de los planes de estudios y

de los programas de las asignaturas respectivos por niveles educativos para transformarse en el instrumento de la política educativa que efectiviza el para qué y en qué se quiere educar y aprender transversal a dichos niveles. Una visión del currículo que engloba los aspectos medulares de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es parte del ADN de la política educativa (Opertti, 2017).

Las propuestas curriculares actuales, en educación básica y media, se caracterizan, entre otras cosas, por: (i) congeniar una mirada global al mundo con un aterrizaje relevante a las realidades locales - un currículo glo-local según la conceptualización preconizada por la OIE-UNESCO (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013); (ii) claro, profundo y escueto en que se debe enseñar con flexibilidad para que el centro educativo defina el cómo se hace; (iii) incidencia creciente de temas transversales de formación – por ejemplo, educación para la ciudadanía o para el desarrollo sostenible – que dan un renovado sentido a las asignaturas como herramientas de pensamiento para responder a desafíos de la vida real; (iv) combinar la formación presencial y en línea, lo que Horn y Staker (2015) denominan modelos híbridos de aprendizaje y que implican múltiples maneras en que se logre motivar y alimentar el potencial de aprendizaje de cada estudiante personalizando la enseñanza; y (v) considerar a la evaluación como soporte de los aprendizajes y de su progresión, y no sólo evaluación de los aprendizajes (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; Muskin, 2015).

En segundo lugar, el centro educativo es la interface empoderada entre un currículo orientador de los aprendizajes y un docente que es el tomador efectivo de decisiones en el aula. La discusión actual no estriba en determinar mayores o menores grados de autonomía de los centros educativos per se sino en que los mismos dispongan de los marcos, los instrumentos y las capacidades para efectivamente liderar el proceso educativo a nivel local. Una institución educativa con vocación de inclusión no cesa nunca de buscar y gestar condiciones y procesos para que todas y todos tengan una oportunidad efectiva de aprender. Los centros educativos deben identificar y hacer uso efectivo de los recursos disponibles con el objetivo de contribuir a desarrollar el potencial de aprendizaje de cada estudiante. Muchas veces no se percibe que uno de los principales recursos que tiene un centro educativo para apuntalar los aprendizajes es la interacción y el apoyo mutuo entre los estudiantes – lo que se llama aprendizaje entre pares (UNESCO-IBE, 2016).

Los estudios indican que países con buenos resultados educativos en las pruebas internacionales combinan un marco curricular referido a lo que se debe aprender, con autonomía a nivel del centro educativo en lo que se refiere a cómo lograrlo (Kärkkäinen, 2012). El desafío radica en ver los espacios centrales y locales como dimensiones complementarias que coadyuvan al logro de la propuesta educativa. No se transfieren responsabilidades, sino se comparten en un rendir cuentas de ida y vuelta.

En tercer lugar, el cómo hacerlo – esto es, la pedagogía – requiere de un abanico amplio de estrategias de enseñanza y de propuestas de aprendizaje que sepan responder a la singularidad de cada alumno manteniendo el aula como espacio colectivo de interacción. Otrora, la pedagogía ha estado excesivamente concentrada en disputas en torno a corrientes de pensamiento que en su empeño de auto-justificación podían marginar las necesidades efectivas de aprendizaje de los alumnos. Hoy se sabe que es a través de una combinación de enfoques que se llega mejor al alumno sin cerrarse en ninguno de ellos en particular. Dependiendo de los contextos, perfiles y ritmos de aprendizaje de cada alumno/na, se pueden combinar instancias plenarias, grupales y personalizadas donde a la vez se generan procesos de transmisión, discusión, verificación y creación de conocimientos.

En suma, la tríada currículo – centro educativo – pedagogía es el menú a la carta a partir del cual el docente selecciona, jerarquiza y desarrolla su propuesta de enseñanza. Nadie y nada lo sustituye en su rol de ser el tomador de decisiones por excelencia en el aula.

Clave 15: los docentes son los tomadores de decisión

Tal cual se ha señalado, los sistemas educativos se organizan a partir de la centralidad del docente como efectivo orientador y del alumno como genuino protagonista de los aprendizajes (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; OECD, OIE-UNESCO y UNICEF, 2016).

En esta misma línea argumental, la Agenda Educativa 2030 coloca en la discusión la necesidad de asegurar que los docentes y educadores deban ser empoderados, reclutados y remunerados adecuadamente, motivados, profesionalmente calificados, y apoyados dentro de un sistema de administración efectiva, eficiente y con buenos recursos (UNESCO et al., 2015a). Se apuesta a una agenda docente comprehensiva y transformadora que toca aspectos medulares del perfil y el rol, la formación, las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional docente. Veamos seis aspectos.

En primer lugar, el docente debe sentir la confianza y el respaldo del sistema educativo y político, de la ciudadanía y de la sociedad en su conjunto que le permita creer y pensar que su accionar puede tener un impacto positivo en los aprendizajes de sus alumnos. Las sociedades que más progresan en educación son aquellas que, entre otras cosas, confían en el mandato ético y en la capacidad profesional de sus docentes, así como aseguran condiciones decorosas de trabajo. Lamentablemente no es la situación que se observa en diferentes regiones del mundo. Por ejemplo, en América Latina los docentes ganan bastante menos que en otras profesiones (Ñopo y Mizala, 2012) y, por su parte, su prestigio y reconocimiento por la sociedad no es acorde a su relevancia para forjar un porvenir sostenible.

En segundo lugar, el perfil docente es parte sustancial de la respuesta sobre qué tipo de educación para que persona, ciudadanía y sociedad. Esencialmente, el docente es un educador con un mandato ético insoslayable que asumiendo un compromiso vinculante con los objetivos que la sociedad le asigna a la educación y con el desarrollo integral del educando, lidera y no sólo facilita los procesos de aprendizaje (Filgueira et al., 2014). Su rol de “experto orquestador” de entornos de aprendizaje para favorecer y apoyar el desarrollo de competencias de vida y ciudadanas en los estudiantes (OECD, OIE-UNESCO y UNICEF, 2016), radica en tener como punto de referencia el bienestar tanto físico como emocional de los mismos, así como orientarlos/apoyarlos en los procesos de aprendizaje (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; Halinen, 2017).

En tercer lugar, la idea que la educación debe sentar las bases para un actuar competente de los estudiantes en la sociedad, demanda al docente afinar la comprensión de sus entornos y entender el conocimiento como una herramienta, insustituible pero no suficiente, para responder a desafíos y situaciones de la vida diaria. El docente debe reunir tres atributos claves: (i) un alto nivel de inteligencia general para entender las orientaciones y los trazados de la sociedad en que debe ser un activo partícipe; (ii) un manejo sólido de las disciplinas enseñadas y de las tecnologías digitales incorporadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y (iii) una aptitud demostrada para comprometer a los estudiantes y ayudarles a entender lo que está siendo enseñado (Tucker, 2011).

En cuarto lugar, el docente tiene la responsabilidad de democratizar oportunidades de aprendizaje haciendo suyo una serie de principios pedagógicos medulares: (i) docentes y alumnas/os trabajan conjuntamente como aliados, 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; (iii) la clase en su conjunto es entendida como un poderoso recurso para el aprendizaje; y (iv) todos los niños y todas las niñas pueden y quieren aprender así como pueden ser infinitamente ingeniosos – esencialmente creadores y no sólo receptores de conocimientos - si se les apoya adecuadamente (Hart y Drummond, 2014).

En quinto lugar y a luz de la creciente irrupción de los modelos híbridos de aprendizaje con un fuerte componente de digitalización, el docente actúa como una especie de brújula frente a los flujos de información (Savater, 2012), para dar sentido y explicar fenómenos y situaciones (Aguerrondo et al., 2014). Como señalaba 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 intensa en información, no sólo se debe desarrollar nuestra capacidad de abstracción sino también la capacidad de juzgar los procesos de abstracción que realizan los dispositivos tecnológicos (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015). Precisamente, tal cual se ha señalado, la cuarta revolución industrial que asoma, con la fuerza y la intensidad de un cambio a escala planetaria, pone en el tapete la discusión acerca de la creciente influencia de la tecnología, y en particular de los algoritmos, en moldear nuestras identidades y comportamientos (Davis, 2016).

En sexto lugar, la jerarquización de la formación docente y de la docencia como profesión implica una formación universitaria exigente, intensa y de alto nivel de calificación (Halinen y Holappa, 2013). Por un lado, la formación docente debe hacer suya las múltiples maneras en que se enseña y se aprende reconociendo que la personalización de los aprendizajes en los ambientes colectivos de aula es una respuesta necesaria al reconocimiento de las diferencias entre los alumnos, así como a la diversidad de los contextos, perfiles y estilos de aprendizaje de los mismos.

Por otro lado, el conocimiento específicamente disciplinar debe estar más integrado a la manera en que se enseña evitando que la formación docente sea la sumatoria de espacios y disciplinas compartimentadas entre el qué y el cómo se enseña y aprende. La formación docente a presente y a futuro va implicar una efectiva combinación de encares disciplinarios y pedagógicos que le den al docente las referencias y los instrumentos para desafiar a los alumnos a crear y compartir conocimientos encarando situaciones que responden más a temas que a áreas de aprendizaje y disciplinas aisladamente consideradas.

Asimismo, la tecnología deviene un factor clave de apoyo al desarrollo profesional docente en la medida que facilita el intercambio y el aprendizaje entre pares sobre conocimientos, experiencias de clase, y prácticas efectivas a escalas local, nacional y global (World Economic Forum, 2017). En gran medida, la tecnología permite al docente ser protagonista de su propio desarrollo profesional y buscar las respuestas de formación más ajustadas a sus necesidades. El estado cumple un rol clave en promover y sostener un enfoque de profesionalización docente que surge de las propias necesidades que percibe el docente y no de un enfoque prescriptivo de ofertas.

Finalmente, al igual que se sostiene que la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2008), se debe también señalar que el potencial de aprendizaje de cada alumno en el sistema educativo no puede a priori exceder la capacidad del docente de entenderlo, orientarlo y apoyarlo.

Conclusión

La identidad de la Agenda Educativa 2030 es transformacional, holística, humanística, progresista y desarrollista. Esto implica necesaria y saludablemente darle un renovado sentido a conceptos educativos que han jalonado el debate y la construcción colectiva en educación durante las últimas cuatro décadas. Las quince claves de análisis discutidas en este documento abonan una visión de conjunto de dicha agenda a la luz de los cambios que emergen de la cuarta revolución industrial y de la necesidad de recrear las bases globales y locales de sostenibilidad del desarrollo y de estilos de vida sostenibles.

En particular, se señala que los imaginarios sociales transformacionales son el punto de referencia para repensar visiones, contenidos y estrategias educativas sostenidas por un estado garante que efectivamente se responsabiliza por facilitar oportunidades, procesos y resultados de aprendizajes efectivos, relevantes y sustentables a lo largo y ancho de toda la vida. Más aún, esta nueva agenda supone el fortalecimiento del rol del estado como garante del derecho a la educación y al aprendizaje liderando, co-desarrollando y dando seguimiento a procesos educativos, priorizando poblaciones y personas con múltiples vulnerabilidades y apelando a diversidad de instituciones y actores sin vallas

institucionales para atender la diversidad de estudiantes. Todo esto reafirmando que la educación es al mismo tiempo política cultural, social y económica y que estos roles tienen que estar conectados entre sí para sentar bases sólidas de bienestar individual y colectivo, de estilos de vidas sostenibles y de sociedades más inclusivas, justas, cohesivas y pacíficas.

Asimismo, para efectivizar una visión transformacional de la educación, se deben ampliar y democratizar las oportunidades de aprendizaje apoyados por un estado proactivo que, a la vez de promover el acceso a la formación sin umbrales etarios, facilita la acreditación y el reconocimiento de las competencias que las personas van desarrollando en su ciclo de vida. Entre otras cosas, esto implica avanzar en una educación concebida por ciclos etarios efectivizado en un marco integrado de la educación de la niñez, de la adolescencia y de jóvenes articulado en torno a competencias y conocimientos. A tales efectos, se sugieren cuatro bloques de competencias asociados a alfabetizaciones fundamentales, herramientas metodológicas, cualidades de carácter de la persona y compromiso glo-local que buscan identificar las claves de un desarrollo sostenible en el marco de una cuarta revolución industrial con efectos notoriamente disruptivos.

Dentro del cuadro de temas que informan una agenda educativa transformacional, se entiende que la educación inclusiva implica la personalización de los aprendizajes. El espíritu de la inclusión deriva de la idea que cada estudiante es especial y tiene el potencial de aprender cualquiera sea su etnia, situación migratoria, su condición física, social e intelectual, su género y su orientación sexual. Lograr sociedades más inclusivas, justas, cohesivas y sostenibles implica también poner el foco en temas como la educación para la ciudadanía glo-local, la educación para el desarrollo y estilos de vida sostenibles y la educación STEM, sin olvidar la relevancia de una perspectiva potente de género como tema transversal que fortalece la democratización de la sociedad y de la educación. En efecto, se requiere de renovadas lecturas socioculturales y políticas en torno a la perspectiva de género para apuntalar y auditar al sistema educativo en el logro de una genuina igualdad de oportunidades y resultados de aprendizaje.

La cuarta revolución industrial nos pone ante el desafío de considerar a la tecnología como uno de los rasgos definitorios de la identidad humana, y de nuestro desarrollo como personas, ciudadanos y trabajadores. Aterrizado a la educación, se plantea la necesidad de introducir el pensamiento computacional, programación o coding ya desde la educación básica como una de las herramientas claves para que el estudiante produzca, comparta y disemine conocimientos. Asimismo, es necesario repensar la relación educación-trabajo superando una visión de ajuste lineal entre educación y mercado de trabajo, y colocando el trabajo como una dimensión universal de la formación ciudadana y de la capacidad de adaptación a desafíos laborales – en tipos de ocupación y tareas, así como en arreglos de trabajo - que cambian a ritmos exponenciales.

Finalmente, la tríada currículo – centro educativo – pedagogía es el menú a la carta a partir del cual el docente, entendido en su rol de tomador de decisiones en el aula, personaliza la educación para que los alumnos sean protagonistas y reguladores de sus propios aprendizajes. Se reafirma la necesidad de tejer una agenda docente comprehensiva que verse sobre el perfil y rol, formación, condiciones de trabajo y desarrollo profesional. La cuestión crucial sigue siendo qué tipo de educación y de docentes y para qué tipo de persona, ciudadano, comunidad y sociedad están concebidos.

Bibliografía

- Aguerrondo, I., Vaillant, D., De Stefani, M., y Azpiroz, M. 2014. *Aprendizaje Efectivo Para Todos. ¿Cómo Lograrlo? Resumen de Informe de Investigación*. Montevideo, Universidad ORT–Uruguay.
- Ainscow, M. 2016. Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol. 51 (2), pp. 143-155.
- Ainscow, M. y Messiou, K. 2014. La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de Pedagogía*, 446, pp. 42-45.
- Algan, Y. 2016. *Rien ne peut expliquer que l'école amplifie les inégalités*. Le MONDE des IDEES (25 Agosto 2016). Disponible en : http://www.lemonde.fr/idees/article/2016/08/25/yann-algan-rien-ne-peut-expliquer-que-l-ecole-amplifie-les-inegalites_4987802_3232.html
- 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., Opertti, R., y Tedesco, J.C. 2015. El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, No. 15. Ginebra, UNESCO-OIE.
- Banco Mundial. 2011. *Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial*. Versión preliminar del resumen. Washington, Banco Mundial. Disponible en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary_Spanish.pdf
- Ban, K. 2012. *La educación ante todo. Una iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas*. Nueva York, Naciones Unidas.
- Barber, M. y Mourshed, M. 2008. Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL*, No 41. Disponible en: www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf
- Benavot, A. 2012. Policies towards quality education and student learning: Constructing a critical perspective. *Innovation: The European Journal of Science Social Research*, 25(1), pp. 67-77.
- Braslavsky, C. 2005. La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos. En Ruiz Berrio, J. (ed.) en *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 269-285.
- Burns, T. y Köster, F. (eds.). 2016. *Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: http://www.oecd-ilibrary.org/education/governing-education-in-a-complex-world_9789264255364-
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J.C., Miranda, D., y Bonhomme, M., 2014. Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, No. 14. Ginebra, UNESCO-OIE.
- Cox, C. 2017. Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis. *In-Progress Reflections series on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, No. 9. Geneva, IBE-UNESCO.
- Cuthbertson, A. y Murakoshi, S. 2015. *Coding in the classroom: How has the UK curriculum overhaul fared six months on?* (27 Febrero 2015). Disponible en: <http://www.ibtimes.co.uk/coding-classroom-how-has-uk-curriculum-overhaul-fared-six-months-1489714>

- Davis, N. 2016. *What is the fourth industrial revolution?* Geneva, World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-is-the-fourth-industrial-revolution/>
- De Armas, G. y Aristimuño, A., 2012. *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay.* Montevideo, UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/transformaciones-web.pdf>
- Delors, J., et al. 1996. *Learning: The Treasure Within.* Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, UNESCO.
- Dredge S. 2014. *Coding at school: a parent's guide to England's new computing curriculum.* (4 Septiembre 2014) Disponible en: <https://www.theguardian.com/technology/2014/sep/04/coding-school-computing-children-programming>
- Eberstadt, N. 2016. *Men Without Work: America's Invisible Crisis.* West Conshohocken: Templeton Press.
- Eco, U. 2014. ¿De qué sirve el profesor? *Revista del CIPES para la Gestión Educativa*, 10(26), pp.24–25.
- Educar 2050. 2016. *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Buenos Aires, Educar 2050. Disponible en: <http://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2015/11/Paper-Innovaci%C3%B3n-2016.pdf>
- Filgueira, F., Pasturino, M., Opertti, R. y Vilaró, R. 2014. *La educación prioridad de país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva.* Fundación 2030-Diálogos en torno a un proyecto educativo de largo aliento 2015-2030. Disponible en: <http://www.espectador.com/documentos/Educacion.pdf>
- Finnish National Board of Education. 2016. *National Core Curriculum for Basic Education 2014.* Helsinki, Finnish National Board of Education.
- Florian, L. 2014. *Reimagining special education: Why new approaches are needed.* The SAGE Handbook of Special Education. 2nd edition, Vol. 1. London, Sage Publications, pp. 9-22.
- Fressard, O. 2006. El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos. *Trasversales*, No. 2.
- Fullan, M. y Langworthy, M. 2014. *Una Rica Veta. ¿Cómo las Nuevas Pedagogías Logran el Aprendizaje en Profundidad?* Montevideo, Mastergraf.
- Gray, A. 2016. *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution.* Geneva, World Economic Forum. Disponible en: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- Halinen, I. 2017. Curriculum for Sustainability. The conceptualization of competencies related to sustainable development and sustainable lifestyles. *In-Progress Reflection on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, No. 8. Geneva, UNESCO-IBE. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247343E.pdf>
- Halinen, I. y Holappa, A.S. 2013. Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust – the case of Finland. Kuiper, W. and J. Berkvens (eds.), *Balancing Curriculum Regulation and Freedom Across Europe.* (CIDREE Yearbook 2013), The Netherlands, SLO, pp. 39-62.
- Hart, S. y Drummond, M.J. 2014. The SAGE Handbook of Special Education. Florian, L. (ed). *Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability.* 2nd edition, Vol. 2. London, Sage Publications, pp.439-458.

- Horn, M. y Staker, H. 2015. *Blended. Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco, Joseey-Bass.
- Hughes, C. 2014. *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Aprendizaje personalizado*. Ginebra, UNESCO-OIE.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., y Opertti, R. 2008. *Dynamiques des réformes éducatives contemporaines. Logique de compétences et développement curriculaire*. Brussels, De Boeck, pp.17-25.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., y Defise, R. 2009. *Curriculum et compétences: Un cadre opérationnel*. Brussels, De Boeck.
- Jonnaert, P. y Therriault, G. 2013. Curricula and curricular analysis: Some pointers for a debate. *Prospects*, 43(4), pp. 397-417.
- Kärkkäinen, K. 2012. Bringing about curriculum innovations: Implicit approaches in the OECD area. *OECD Education Working Papers*. No. 82. Paris, OECD.
- Kilpi, E. (ed.) 2016. Perspectives on new work. Exploring emerging conceptualizations. *Sitra Studies*, 114. Disponible en: <https://www.sitra.fi/julkaisut/Selvityksi%C3%A4-sarja/Selvityksia114.pdf>
- Leisman, C. 2017. *Crucial competencies in the fourth industrial revolution*. HRSG, Ontario. <http://resources.hrsg.ca/recruiter/crucial-competencies-in-the-fourth-industrial-revolution>
- Lenoir, Y., Xypas, C., y Jamet, C. 2006. *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris, Colin.
- Levin, H. 2012. More than just test scores. *Prospects*, Vol. 42, No. 3, pp. 269–84.
- Lugo, M.T. 2016. *Las tecnologías como oportunidad de innovación educativa*. Observatorio TIC en FID: Integración de la TIC en la Formación Inicial Docente (13 Septiembre 2016). Disponible en: <http://ticenfid.org/maria-teresa-lugo-las-tecnologias-como-oportunidad-de-innovacion-educativa/>
- López, N. 2005. *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos a la Educación en el Nuevo Escenario Latinoamericano*. Buenos Aires, UNESCO-IIEP.
- Maddah, M. 2016. Welcoming the Fourth Industrial Revolution: Paving the Road of Innovation Towards a Cyber-Physical Reality by 2030. American University of Science and Technology (AUST), Beirut. Disponible en: <https://50.unido.org/files/research-paper-competition/Research-Paper-Maddah.pdf>
- Marope, M. 2014. Improving the equity of quality and learning in education: A systemic approach. N. V. Varghese (ed.), *A Report from the IWGE. From Schooling to Learning*. Paris, UNESCO-IIEP, pp. 55-79.
- Masciotra, D. y Medzo, F. 2009. *Développer un Agir Compétent. Vers un Curriculum Pour la Vie*. Brussels, De Boeck.
- Milana, M. et.al. 2016. The Role of Adult Education and Learning Policy in Fostering Societal Sustainability. *International Review of Education*, Vol. 61, pp. 191-209.
- Ministry of Education of Malaysia. 2013. *Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-Secondary Education)*. Putrajaya, Ministry of Education.
- Morin, E. 2011. *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris, Fayard.
- . 2016. *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona, Paidós.
- Muskin, J. 2015. Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación. *Reflexiones en progreso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, No. 1. Ginebra, OIE-UNESCO.

- Ñopo, H. y Mizala, A., 2012. *Evolución de los salarios de los maestros en América Latina*. Instituto Peruano de Economía (IPE) (7 Enero 2013). Disponible en: <http://www.ipe.org.pe/comentario-diario/07-1-2013/evolucion-de-los-salarios-de-los-maestros-en-america-latina-nopo-y>
- OECD. 2013. *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*. Paris, OECD.
- . 2015a. *Education Indicators in Focus*. Paris, OECD Publishing.
- . 2015b. The ABC of Gender Equality in Education. Paris, OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf>
- OECD, OIE-UNESCO, y UNICEF. 2016. *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Panamá, UNICEF LACRO. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
- Opertti, R. 2008. Les approches par compétences et la mise en oeuvre de la réforme des curriculums en Amérique latine: processus en cours et défis à relever. P. Jonnaert, M. Ettayebi and R. Opertti (eds.), *Logique de Compétences et Développement Curriculaire*. Brussels, De Boeck, pp. 79-100.
- . 2011. Cambiar las miradas y los movimientos en educación. Ventanas de oportunidades para el Uruguay. F. Filgueira y P. Mieres (eds.), *Jóvenes en Tránsito. Oportunidades y Obstáculos en las Trayectorias Hacia la Vida Adulta*. Montevideo, Rumbos/UNFPA, pp. 63-113.
- . 2014. La educación uruguaya del futuro que necesitamos hoy. E. Martínez Larrechea, E., Chiancone Castro, A. (eds). *Repensar el sistema educativo para sostener una sociedad inclusiva*. Montevideo, Grupo Magro Editores/UDE. pp. 71-101.
- . 2016a. 15 pistas sobre la educación en el mundo. Separata. Uruguay, *Diario El Observador / EDUY21*.
- . 2016b. El currículo en la agenda educativa 2030. *Ruta Maestra*, Currículo para transformar la educación (15). Bogotá, Santillana, pp.6-11.
- . 2017. Curriculum in the Education 2030 Agenda: Latin America and the Caribbean. *In-Progress Reflection on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, No. 10. Geneva, IBE-UNESCO.
- Opertti, R., Zachary, W., y Zhang, Y. 2014. Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. Florian, L. (ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. 2nd edition, Vol. 1. London, Sage Publications. pp. 149-169.
- Peppen Vaughan, R. 2016. *Gender equality and education in the Sustainable Development Goals*. Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report: Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Paris, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002455/245574e.pdf>
- Pons, F., de Rosnay M., y Cuisinier, F. 2010. Cognition and Emotion. Peterson, P., Baker E. y McGaw, B. (eds.) *International Encyclopaedia of Education* (Vol. 5). Oxford, Elsevier, pp. 237-244.
- Prensky, M. 2014. The world needs a new curriculum. *Educational Technology*, 54(4), pp. 3-15.
- Regmi, K. 2015. Lifelong Learning: Foundational Models, Underlying Assumptions and Critiques. *International Review of Education*, Vol. 61, no. 2, pp. 133-151.
- Reigosa-Crespo V., Valdes-Sosa, M., Butterworth, B., Estevez, N., Rodriguez, M., Santos, E., et al. 2012. Basic numerical capacities and prevalence of developmental dyscalculia: The Havana survey. *Developmental Psychology*, 48, pp. 123-135.

- Rizvi, F. 2016. Privatization in Education: Trends and Consequences. *Education Research and Foresight Series*, No. 18. Paris, UNESCO. Disponible en: <https://en.unesco.org/node/262287>
- Robinson, K. y Aronica, A. 2016. *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona, Debolsillo.
- Roegiers, X. 2010. La pédagogie de l'intégration. *Des Systèmes d'Éducation et de Formation au Cœur de nos sociétés*. Brussels, De Boeck.
- Ross, A. 2017. *The industries of the future*. Simon y Schuster Paperbacks, New York.
- Savater, F. 2012. *Ética de urgencia*. Barcelona, Editorial Ariel. pp. 31–49.
- Saarikivi, K. 2014. Interview with Katri Saarikivi: What Neuroscience Tells us About Upgrading Work y Cognition. Biohacker Summit Blog (1 Diciembre 2014). <http://biohackersummit.com/2014/12/01/interview-neuroscientist-katri-saarikivi/>
- Savolainen, H. 2009. Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education. Acedo, C., Amadio, M. y Operti, R. (eds), *Responding to diversity and striving for excellence. An analysis of international comparison of learning outcomes with a particular focus in Finland*. Geneva, UNESCO-IBE, pp. 49-59.
- Schwab, K. 2016. The fourth industrial revolution. Geneva, World Economic Forum. Disponible en: https://www.google.com.uy/?gws_rd=ssl#q=the+fourth+industrial+revolution+klaus+schwab+3+maart+2016
- Schwab, K. 2017. *La quatrième révolution industrielle*. Préface de Maurice Lévy. Dunod, France.
- Schleicher, A. 2011. Educación: Una inversión estratégica con altos logros (Documento presentado en la conferencia organizada por el Centro de Estudios Educativos de la Global Foundation for Democracy and Development, 18 April 2011). Santo Domingo.
- Spelke, E.S. 2005. Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science?: a critical review. *The American Psychologist*. 60(9), pp. 950–958.
- Steele, R. 2016. *Conceptualizing Competencies for Sustainable Development and Lifestyles, and how to give effect to them*. Geneva, UNESCO-IBE.
- Stiegler, B. 2016. *La disruption rend fou. Culture Mobile penser la société du numérique*. Disponible en : http://www.culturemobile.net/system/files/pdf/cm_visions_bernard-stiegler_02.pdf
- Tedesco, J.C. 2016. Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes. *Reflexiones en progreso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, No. 5. Geneva, IBE-UNESCO.
- Tedesco, J.C., Operti, R., y Amadio, M. 2013. Porqué importa hoy el debate curricular. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* No. 10. Ginebra, UNESCO-OIE.
- Tikly, L. 2017. The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review*, Vol. 61, no. 1, pp. 22-57.
- Tomasevsky, K. 2001. Indicadores del derecho a la educación. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- 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.
- UNESCO. 2012. *Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015. Thematic think piece*. UN System Task Team on the post-2015 UN Development Agenda. Paris, UNESCO.

- 2014. *Final Statement. The Muscat Agreement*. Global Education for All (GEM) Meeting, 12-14 May 2014, Muscat, Oman.
 - 2015a. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Paris, UNESCO.
Disponible en:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
 - 2015b. *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris, UNESCO.
 - 2015c. *UNESCO Science Report Towards 2030*. Paris, UNESCO.
 - 2015d. *A Complex Formula: Girls and Women in Science, Technology, Engineering and Mathematics in Asia*. Paris, UNESCO.
 - 2015e. *EFA Global Monitoring Report. Gender and EFA 2000-2015: achievements and challenges*. Paris, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234809E.pdf>
 - 2016. *Revisión Comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. Los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay*. Paris, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243976s.pdf>
 - 2017. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2016. *Conceptions and realities of lifelong learning. Background paper for 2016 Global Education Monitoring Report*. Paris, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245626e.pdf>
- 2017. *Promoting Lifelong Learning for All*. Hamburgo, UNESCO-UIL. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002465/246598E.pdf>
- 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. Geneva, UNESCO-IBE.
- 2016. *Reaching Out to All Learners: a resource pack for supporting inclusive education. Training Tools for Curriculum Development*. Geneva, UNESCO-IBE.
 - 2017. *Training Tools for Curriculum Development: A Resource Pack for Gender-Responsive STEM Education*. Geneva, UNESCO-IBE. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002505/250567e.pdf>
- UNESCO-OIE. 2013. *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Una caja de recursos*. Ginebra, UNESCO-OIE.
- 2016. *La Experiencia en Malasia de la Participación de las Niñas en la Educación de las Ciencias, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas (STEM). Reflexiones en progreso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, No. 3. Ginebra, UNESCO-OIE.
- UNESCO-IBE, UNESCO-BREDA, y GTZ. 2009. *The Basic Education in Africa Programme (BEAP). A Policy Paper - Responding to demands for access, quality, relevance and equity*. Eschborn, BREDA, IBE-UNESCO y GTZ. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183492e.pdf>

- United Nations. 2015. *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, United Nations. Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/eng/summit/>
- Volles, N. 2016. Lifelong Learning in the EU: Changing Conceptualizations, Actors, and Policies. *Studies in Higher Education Journal*, 41(2). 343-363.
- Wals, A.E.J. 2010. *Message in a Bottle: learning our way out of unsustainability*. Groundswell International (14 Diciembre 2010). Disponible en: <http://www.groundswellinternational.org/climate-change/message-in-a-bottle-learning-our-way-out-of-unsustainability/>
- World Economic Forum. 2014. Global competitiveness Report 2014-2015. Geneva, World Economic Forum. Disponible en: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2014-15.pdf
- . 2015. New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology. Geneva, World Economic Forum.
- . 2017. White Paper. Realizing Human Potential in the Fourth Industrial Revolution. An Agenda for Leaders to Shape the Future of Education, Gender and Work. Geneva, World Economic Forum. Disponible en: http://www3.weforum.org/docs/WEF_EGW_Whitepaper.pdf
- Yorston, J. 2016. *Global Education: The Future of Learning and the Fourth Industrial Revolution*. NESLI, Melbourne (3 Febrero 2016). Disponible en: <http://www.nesli.org/global-education-the-future-of-learning-and-the-fourth-revolution-3.html>

IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15

EL CURRÍCULO EN LOS DEBATES Y EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS AL HORIZONTE 2030: PARA UNA AGENDA CURRICULAR DEL SIGLO XXI



© UNESCO-IBE

Geneva, Switzerland, August 2015

The series *IBE Working Papers on Curriculum Issues* is intended to share interim results of ongoing research and to increase access to a range of unpublished documents, reports, reflections in progress and exploratory studies produced at UNESCO-IBE, by IBE partners or members of the IBE network on curriculum design and development. These Working Papers are disseminated to a wide audience of both academic and non-academic people and institutions for purposes of information and discussion. They have been approved for circulation by UNESCO-IBE but typically have not been formally edited or peer reviewed. Therefore, feedback on these documents is warmly encouraged.

Previous issues: ([Available online](#) on the IBE website)

5. *Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: Prioridades de política y desafíos de la práctica.* (By M. Palamidessi). October 2006.

6. *The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective.* (By A. Benavot). November 2006.

7. *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances.* (By X. Roegiers). May 2008.

8. *Conocimiento complejo y competencias educativas.* (By I. Aguerrondo). May 2009.

9. *Currículo e inclusión en la región andina de América Latina.* (By L. Guerrero Ortiz y V. Villarán). October 2009.

10. *Porqué importa hoy el debate curricular.* (By J.C. Tedesco, R. Operti and M. Amadio). June 2013.

11. *The role of curriculum in fostering national cohesion and integration: Opportunities and challenges.* (By D. Njeng'ere). March 2014.

12. *Competency-based curriculum and curriculum autonomy in the Republic of Korea.* (By K. Lee). April 2014.

13. *Scotland: Education, curriculum and learning. The strengths, challenges and solutions in lifelong learning.* (By A. Armstrong). May 2014.

14. *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares* (By C. Cox *et al.*). June 2014.

The opinions and findings expressed in the Working Papers are those of the authors and do not necessarily represent the views of UNESCO-IBE or their sponsoring institutions. The designations employed and the presentation of the material do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO-IBE concerning the legal status of any country, territory, city or area, or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries.

The documents published in this series and made available in PDF format can be quoted and cited without permission as long as UNESCO-IBE is mentioned as the original source and copyright holder, along with the title and year of publication. They may be freely translated into other languages, provided that an electronic copy of the translated document is sent to UNESCO-IBE (contact: m.amadio@ibe.unesco.org).

These electronic documents are available free of charge and permission is given to reproduce them for personal use only, as long as they are unaltered and complete. Copies may not be duplicated for commercial purposes. Posting of the PDFs to other websites is not authorized. However, direct hyperlinks to the documents made available on the IBE website (<http://www.ibe.unesco.org/>) can be established without written permission.

COVER

Photograph by P. Nagy. Caption: Shatila camp (Beirut, Lebanon, 2008).

©

IBE/2015/WP/15

El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI

por

Massimo Amadio, Renato Opertti y Juan Carlos Tedesco

Ginebra, Suiza, agosto 2015

UNESCO Oficina Internacional de Educación

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, las necesidades y aspiraciones de la sociedad, y que abarca las finalidades y los 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 contruidos sobre bases disciplinares (Gauthier 2011, 2014; Jonnaert 2007; Jonnaert, Ettayebi y Operti 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 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, Operti 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 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, dónde 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 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 del 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 irrationalidades 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, la 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 comprensivo 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).

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).

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; (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 constatar 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 predominantemente 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 sentar las bases necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, forjar una ciudadanía mundial y promover modelos de vida y de desarrollo sustentables –, requieren de una escuela, un currículo y de enfoques pedagógicos profundamente renovados (Skilbeck 2012; Chapman y Aspin 2012). Por último, no hay que olvidar que los procesos de innovación y reforma 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 y gestionar 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, los intereses y la vida cotidiana de 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 singularidad de cada alumna/o como un ser especial (Acedo y Operti 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, Operti 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 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, las actitudes y las 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 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 reduccionista 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 clave 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 revisar 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 desatención hacia el rol del educador y los apoyos requeridos para generar procesos de aprendizaje de calidad (McLean 2014). Aun cuando se señala 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 comprensivo 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 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, Operti 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 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 reestructuración 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 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 del 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 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 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 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 extraer 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 comprensivo que claramente establezca objetivos y resultados comunes para la diversidad de poblaciones y grupos.

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. En suma, las sinergias entre currículo, centro educativo y docentes son fundamentales para concretar la educación inclusiva en prácticas eficaces (Amadio y Opertti 2011; Burns y Shadoian-Gersing 2010; Forlin 2012; Lopater 2014; Opertti y Brady 2011).

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) revisar 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 omnicomprendiva 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 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 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 (Cuban 1986, 2001; 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 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 del docente afinar la comprensión de sus entornos y 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 removiendo 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.

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.

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 mediante modelos híbridos de aprendizaje, 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; Chapman y Aspin 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, se corre 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 del mañana (Amadio, Opertti y Tedesco 2014).

2.6. Currículo y evaluación

Los dispositivos de evaluación del aprendizaje afectan al currículo de 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 (Operti 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 tomar iniciativa sobre qué enseñar y a la vez daba a los 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 debiera darse en contraposición a instancias sumativas, sino estableciendo funciones complementarias para alcanzar un objetivo común – apoyar el proceso de aprendizaje (véase por ejemplo Stein, Dawson y Fischer 2010). 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 “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 (Laidi 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 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 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 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 clave, para evitar que la definición curricular quede encerrada en la lógica de intereses corporativos.

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 vaciado de contenido.

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 lograrlo? 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.
- Amadio, M., R. Opertti y J.C. Tedesco. 2014. *Un currículo para el 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 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.
- Chapman, J.D. and D.N. Aspin. 2012. "Schools and lifelong learning: The importance of schools as core centres for learning in the community." Pp. 521-538 in *Second International Handbook of Lifelong Learning*, edited by D.N. Aspin et al. London and New York: Springer.
- 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.
- Cuban, L. 1986. *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920.* New York : Teachers College Press.
- . 2001. *Oversold and underused: Computers in the classroom.* Cambridge: Harvard University Press.
- 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.
- 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.
- 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. *Educación: 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. Operti. 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 internationale 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. 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).

- laies, 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. Operti. 2008. "Dynamiques des réformes éducatives contemporaines." Pp. 17-25 en *Logique de compétences et développement curriculaire*, édité 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.
- 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 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 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*, édité 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.
- 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 pour 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 *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.
- Skilbeck, M. 2012. "No royal road: Mapping the curriculum for lifelong learning." Pp. 499-520 in *Second International Handbook of Lifelong Learning*, edited by D.N. Aspin et al. London and New York: Springer.
- 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.
- Stein, Z., T. Dawson and K.W. Fischer. 2010. "Redesigning testing: Operationalizing the new science of learning." Pp. 207-224 in *New Science of Learning. Cognition, Computers and Collaboration in Education*, edited by Myint Swe Khine and Issa M. Saleh. London and New York: Springer.
- 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 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. Geneva: 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.
- UNESCO. 2000. *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir 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*. (Sous la direction de J. Bindé). Paris: UNESCO/Albin Michel.
- . 2012. *Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015. Thematic think piece*. UN System Task Team on the post-2015 UN Development Agenda. 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-IBE and ISG.
- 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 of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press,