



Taller

Debate sobre propuestas en educación

Documento para la discusión:
Cambiar las miradas y los
movimientos en Educación: ventanas
de oportunidades para el Uruguay

Renato Opertti
Oficina Internacional de Educación
(OIE-UNESCO)

Fondo de Población de las Naciones Unidas en el
Uruguay
Fundación Rumbos

Montevideo, 21 de Junio del 2011

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 3 |
| I. Formatos tradicionales y alternativos de cambios educativos | 3 |
| II. Temas para nutrir una agenda educativa nacional..... | 8 |
| II.1. Una educación inclusiva facilitadora del desarrollo de los estudiantes | 8 |
| II.2. La democratización de la educación básica..... | 13 |
| II.3. Una educación de jóvenes unitaria y diversa..... | 15 |
| III. El universalismo como sostén de los cambios..... | 20 |
| III.1. El universalismo social: cimiento de una sociedad justa e integrada..... | 25 |
| III.2. El universalismo cultural enriquecido por las diversidades: una forma de vivir juntos y en cercanía | 29 |
| IV. Una ventana de oportunidades viables | 36 |
| V. Anexo: Algunas experiencias a compartir | 40 |
| Referencias..... | 48 |

Introducción

El objetivo de este documento es sugerir enfoques y áreas posibles de debate y de construcción colectiva acerca de procesos de cambio educativo y curricular en Uruguay desde una perspectiva inter-regional. Se trata de analizar cuáles serían algunas de las lecciones aprendidas de iniciativas que se impulsan y se llevan a cabo en diversas regiones del mundo¹ e identificar ventanas de oportunidades para contribuir a que el Uruguay informe su agenda de cambios educativos mirando desprejuiciadamente al mundo en clave de intercambiar y aprender acerca de visiones, estrategias y prácticas. En la discusión no entraremos en el detalle de políticas y programas nacionales.

El documento incluye cinco apartados. En primer lugar se esbozan algunas de las características fundamentales de lo que pueden denominarse como formatos tradicionales y alternativos de reforma educativa y curricular y cómo se encontraría el Uruguay frente a los mismos. En segundo lugar, se identifican tres temas entendidos como centrales – una educación inclusiva facilitadora del desarrollo de los estudiantes, la democratización de la educación básica y una educación de jóvenes unitaria y diversa - para informar una agenda nacional educativa. En tercer lugar, se argumenta a favor de un aggiornamento del universalismo social y cultural en las políticas públicas educativas como la base fundamental para entender y responder a los desafíos planteados por las diversidades y las disparidades que permean crecientemente al sistema educativo. En cuarto lugar, intentaremos poner bajo una perspectiva integrada, los supuestos, contenidos e implicancias de la ventana de oportunidades que tiene el Uruguay para cambiar las miradas y los movimientos en educación. En quinto lugar y como anexo, se mencionan experiencias de cambio educativo de diferentes regiones del mundo como manera de ilustrar discusiones y avances sobre propuestas con un claro sentido transformacional

I. Formatos tradicionales y alternativos de cambios educativos

Asumiendo una perspectiva inter-regional, se puede decir que diferentes variantes y modelos ideológicos – liberal, conservador, social-demócrata y socialista, entre otros – se encuentran en el cruce de caminos acerca del cómo encarar los procesos de cambios educativos y curriculares. Por una parte, figuran las opciones derivadas de los formatos tradicionales, y por otra parte, las que forman parte de los alternativos. En Uruguay, las iniciativas de reforma y transformación han combinado, en general, opciones de los formatos tradicionales y en bastante menor medida se ha adentrado en caminos alternativos, pero en cualquiera de los dos casos, no se lograron dar respuestas sólidas ni obtener resultados concluyentes frente a tres ordenes de

¹ Esencialmente nos basamos en los resultados de talleres, seminarios, conferencias y simposios sobre temas curriculares co-organizados o donde participó la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO a través principalmente de la Comunidad de Práctica (COP) en Desarrollo Curricular en el período 2006-2011. La COP es una iniciativa de la OIE con miras a apoyar a las regiones y a los países en los procesos de cambio curricular en el marco de un enfoque holístico de las metas de Educación para Todos (EPT). En línea, disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/sobre-la-comunidad-de-practica.html>

problemas básicos que jaquean nuestra educación desde larga data: calidad deficitaria, intolerable inequidad y excelencia marginal (Opertti, 2010)².

El Cuadro adjunto esboza algunas de las principales características de los formatos tradicionales y alternativos de cambio educativo y curricular, así como sugiere una serie de pistas nacionales a título exploratorio.

| Formatos tradicionales y alternativos de cambios educativos y curriculares. Cinco ejes de discusión y algunas pistas nacionales. | | | |
|---|--|---|--|
| Ejes | Tradicionales | Alternativos | Algunas pistas en Uruguay |
| 1. Democratización | (1) Condiciones / insumos / recursos (inversiones en un sentido amplio) para facilitar/asegurar la accesibilidad a ofertas formales en un marco de expansión y deseable democratización de la educación. | (1) La democratización de las oportunidades de formación como norte de referencia a través de un marco integrado de políticas referidas a acceso, procesos, participación y resultados, e involucrando la educación formal, no formal e informal. | <p>Se ha avanzado más decididamente en un concepto de igualación de oportunidades por la vía de asegurar accesibilidad.</p> <p>Se busca efectivamente igualar en los puntos de partida a través principalmente de ofertas curricularmente homogéneas para todos, más que en facilitar diversidad de ambientes y procesos de aprendizaje así como de ofertas educativas que aspiren igualar en los resultados.</p> <p>Los intentos por diversificar chocan contra normativas inflexibles y de interpretaciones cerradas que dejan poco espacio para el desarrollo de políticas y programas transversales a subsistemas y niveles del sistema educativo.</p> |
| 2. Equidad y calidad | (2) Equidad/calidad y formal/no formal como | (2) El desafío de desarrollar una | En un marco de progresivo afianzamiento de la |

² Parte de este documento han sido condensados en una serie de 10 artículos denominada "Políticas públicas en Educación: tiempos y oportunidades para refundar" publicados por el Diario El Observador en el período Enero-Abril del 2010.

| | | | |
|------------------------------------|--|---|--|
| | <p>ejes/dimensiones separadas que se traduce en una visión acotada de la igualdad de oportunidades, y en cierta concentración del rol del estado en focalizar prestaciones en sectores definidos como socialmente carenciados.</p> | <p>educación equitativa de calidad como manera de responder a las expectativas y necesidades de todas y todos en el marco de considerar a la educación como derecho y bien público, y del fortalecimiento del rol del estado como garante de derechos e orientador de las políticas así como de su seguimiento e impacto.</p> | <p>concepción de la educación como derecho, la equidad ha estado más asociada a diagnosticar y a actuar sobre las disparidades sociales que a reconocer y forjar respuestas a la luz de la diversidad de perfiles y de condiciones para el aprendizaje de alumnos/as.</p> <p>Asimismo, la calidad no se la ha vinculado tanto con la democratización de los aprendizajes por la vía de diversificar procesos de mejora, sino con aumentar la dotación de recursos para enseñar, así como con proteger visiones y prácticas sumativas y examínistas de evaluación del desempeño de los estudiantes.</p> |
| <p>3. Sistema educativo</p> | <p>(3) Sistemas educativos marcados por la proliferación de instituciones y ofertas autónomas que no tienden a dialogar entre sí (por ejemplo, entre primaria y media). Complementariamente, se constatan fuertes tendencias hacia el aislacionismo y la segregación curricular para “atender” poblaciones que se definen como con necesidades especiales y socialmente vulnerables.</p> | <p>(3) Sistemas educativos visualizados como abanicos amplios, sólidos, flexibles y navegables de ambientes de aprendizajes y de ofertas educativas que facilitan oportunidades personalizadas de aprendizaje respetando y atendiendo las diversidades de grupos y personas.</p> | <p>Las lógicas de los subsistemas han predominado históricamente como las maneras convencionales y adecuadas (cobijadas por las normativas) de atender las necesidades (y no tanto las expectativas) de niños/as y adolescentes.</p> <p>Las iniciativas en orden a generar ofertas transversales a diversos subsistemas educativos, orientados a cambiar las concepciones curriculares, y de centro educativo, chocan contra concepciones y prácticas institucionales aislacionistas regladas y dominadas por los subsistemas.</p> |
| <p>4. Currículo</p> | <p>(4) Los saberes y los contenidos disciplinares estructuran en buena medida el funcionamiento de los sistemas educativos. El currículo se expresa</p> | <p>(4) El currículo, entendido como construcción societal legitimada a través de un acuerdo político y sobre políticas, es un</p> | <p>El currículo es más bien entendido como un tema de los educadores y principalmente de los especialistas disciplinares, corriéndose el riesgo de adosar programas de</p> |

| | | | |
|-------------------------------------|---|--|---|
| | <p>esencialmente a través de los programas de estudio donde se combinan las lógicas disciplinares tradicionales y corporativas.</p> | <p>instrumento potente de la política educativa que refleja la sociedad que se aspira alcanzar. Asimismo, el currículo es una herramienta educativa que empodera a los docentes para desarrollar su trabajo cotidiano.</p> | <p>estudio que resultan en currículos sobrecargados, descoordinados y poco motivantes para alumnos/as.</p> <p>Los intentos por definir y acordar objetivos y temas educativos transversales así como estrategias de aprendizaje y de criterios de evaluación comunes a subsistemas y programas de estudio, chocan contra una maraña de normas y rutinas institucionales que cobijan y favorecen en general el aislamiento disciplinar así como el trabajo en solitario de los docentes y de los centros educativos.</p> |
| <p>5. Docencia inclusiva</p> | <p>(5) Los docentes participan, en diversos grados en los procesos de implementación de las reformas así como en las instancias de formación y capacitación, pero no como co-desarrolladores de las propuestas curriculares. No se generan sentidos de apropiación ni compromisos sustentables a lo largo del tiempo.</p> | <p>(5) Los docentes asumen efectivamente los roles y las responsabilidades de co-desarrollar el currículo en el marco de un tríada que se integra por currículo, escuelas y docentes inclusivos.</p> <p>Esta tríada busca afanosamente personalizar la educación para respetar y atender las diversidades culturales, sociales e individuales que crecientemente permean a los centros educativos.</p> | <p>La participación docente en los procesos de cambio educativo ha tenido en general una fuerte impronta disciplinar, corporativa, auto-referenciada y endógena, que es aprehensiva y defensiva frente a la participación política y societal.</p> <p>Los diversos modelos y variantes de reformas de arriba-bajo y de bajo-arriba no han logrado cambios profundos y sustentables, y más bien han sido denunciadas como “intromisiones políticas” en los asuntos de la educación.</p> <p>Aún cuando los componentes curriculares y pedagógicos no revisten en general una alta prioridad en los procesos de cambio educativo, los docentes se tienden a sentir a gusto cuando se generan espacios de construcción colectiva en los centros educativos.</p> |

La toma de conciencia y asunción de los formatos alternativos implica un profundo cambio de mentalidades en las culturas, en las políticas y en las prácticas de nuestra educación que implica entre otras cosas, asumir los desafíos de transitar desde:

- una democratización de recursos a una de procesos y resultados;
- agendas separadas/segmentadas de equidad y calidad a otras que respondan de manera integrada a disparidades y diversidades incluyendo a todas y todos bajo un marco universalista de política pública;
- sistemas educativos fraccionados y con ofertas autónomas a sistemas educativos como facilitadores de oportunidades de aprendizaje;
- visiones y prácticas educativas regladas por las disciplinas y sus intereses a otras que priorizan entender y atender la diversidad de perfiles y de maneras de aprender de niños/as y adolescentes construyendo marcos curriculares sólidos y comunes a diversas ofertas a la luz de los desafíos sociales de lograr más desarrollo y más equidad; y
- docentes que se sienten ajenos y reticentes frente a los procesos de cambios a docentes que asumen la co-responsabilidad por los procesos y los resultados de los aprendizajes en el marco de sistemas educativos que rinden cuentas en todos sus niveles.

Una agenda nacional de cambios educativos podría entroncarse en estos cinco desafíos atreviéndose a concebir una educación que pueda efectivamente conciliar equidad y equidad. Se trata de asumir con convicción que todo niño / adolescente / joven preocupa por igual y que debe tener una oportunidad efectiva de aprender considerando a las diversidades como una fuente para potenciar los aprendizajes y no como un obstáculo para su consecución.

El reto parecía radicar en moverse desde sistemas tradicionales burocráticos donde algunos alumnos aprenden a altos niveles a sistemas modernos facilitadores donde todos los alumnos necesitan aprender a altos niveles (Schleicher A., 2011). Asimismo, como se señala en la versión preliminar de la Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial, el concepto de sistema educativo se relaciona con la “gama completa de oportunidades de aprendizaje disponibles para niños, jóvenes y adultos, ya sean provistas o financiadas por el Estado o por entidades no estatales como particulares, empresas privadas, organizaciones comunitarias u organizaciones religiosas” (Banco Mundial, 2011: 4). Los sistemas educativos no pueden basarse en acotar el alcance de la política pública a lo estatal y formal, y a fiscalizar lo “no estatal” sino en cambio deben asumir actitudes proactivas de identificación y apoyo a la diversidad de oportunidades de aprendizaje que lleguen efectivamente a todos y en asegurar asimismo, que los procesos y los resultados sean de calidad.

La inclusión como concepto democrático vertebrador de un sistema educativo facilitador de oportunidades de aprendizaje, implica necesariamente fortalecer el universalismo de las políticas públicas. Un universalismo que vincule fuertemente los temas de inclusión educativa al desarrollo de una formación ciudadana comprehensiva – un amplio abanico desde una formación sólida en valores a la solvencia en el manejo de las lenguas - para afianzar las democracias, la cohesión y la inclusión social. Asimismo, este universalismo aggrinado debe sustentarse en visiones educativas y curriculares que

preparen para abordar competentemente las oportunidades y los desafíos de nuestro lugar en el mundo como sociedad con identidad y capacidad de propuesta. Esto implica moverse desde un currículo esencialmente corporativo cargado de información y de disciplinas desconectadas a otro que forme en competencias para la vida orientado a forjar ciudadanos propositivos, críticos, autónomos y productivos.

Nuestra cultura y matriz de sistema educativo no está concebida ni actúa para entender y responder eficazmente a las diversidades en los perfiles de nuestros alumnos y en las maneras en que aprenden, así como tampoco para democratizar oportunidades de aprendizaje. Coincidimos con la afirmación de Daniel Corbo (2011: s/n) en cuanto a que “la matriz tradicional de nuestro sistema educativo tiene un formato casi centenario, concebido para otro tiempo, otra realidad cultural y un tipo de alumnos que ya no existen”. El sistema sigue muchas veces encapsulado en una visión excesivamente estado-céntrica de ofertas educativas, de una lógica de compartimentos estancos en subsistemas y de primacía de lo corporativo y disciplinar que no le permite entender ni ver las expectativas y necesidades de alumnas y alumnos. La prioridad de facilitar aprendizajes de calidad no es concebida como tal.

Repensar el concepto y el alcance del sistema educativo desde los cinco desafíos mencionados y en un marco de actualización del universalismo de las políticas públicas, es un asunto que compromete a la sociedad en su conjunto y que tiene esencialmente que ver con un ejercicio democrático ciudadano irremplazable, indelegable y saludable. Un renovado sistema educativo requiere de otras formas de organización y de gerenciamiento así como de criterios e instrumentos de asignación y de evaluación de prioridades y de recursos que promuevan y sustenten el desarrollo de políticas educativas, currículos, escuelas y docentes que incluyan efectivamente a todas y todos.

II. Temas para nutrir una agenda educativa nacional

En este segundo apartado se identifican tres temas entendidos como centrales que podrían ayudar a mover el péndulo hacia formatos alternativos de cambios educativos y curriculares, nutriendo la construcción de una agenda educativa nacional. Estos serían: (a) una educación inclusiva facilitadora del desarrollo de los estudiantes; (b) la democratización de la educación básica y (c) una educación de jóvenes unitaria y diversa.

II.1. Una educación inclusiva facilitadora del desarrollo de los estudiantes

Hasta comienzos de este siglo, la discusión política y sobre políticas en torno a la educación inclusiva solía concentrarse en dos preocupaciones principales:

- (i) el dilema entre la educación especial y la integración, así como la selección de estrategias y métodos para incorporar progresivamente a los estudiantes categorizados como con necesidades especiales a escuelas regulares principalmente a través de la inversión en infraestructura y equipamientos, de ajustes y actualizaciones curriculares y de cambios en los roles y en las prácticas docentes.

- (ii) responder a las expectativas y necesidades de grupos excluidos conceptualizados como meta objetivo de la política educativa, generalmente vinculado a factores étnicos, culturales, socio-económicos, migratorios y de género.

En cuanto al dilema educación especial / integración, la incorporación de estudiantes categorizados como con necesidades especiales a escuelas regulares continúa siendo uno de los desafíos pendientes más relevantes. En general, éstos han sido “ubicados” en escuelas regulares sin que se hayan introducido cambios curriculares e institucionales significativos en el marco de la cultura escolar y de las prácticas docentes. Susan Peters (2004) define esta situación como paradigma de ubicación, cuando la educación inclusiva es conceptualizada como un lugar y no como un servicio prestado.

En la práctica, la integración puede correr el riesgo de convertirse en un recurso retórico que se explicita más en un cambio espacial de las aulas escolares que en cambios curriculares y pedagógicos para comprender y atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En efecto, las tasas de abandono escolar pueden aumentar entre los estudiantes con necesidades especiales cuando son integrados a escuelas comunes que no han adoptado e interiorizado una serie de cambios institucionales, curriculares y pedagógicos que sustenten la integración (Operti; Belalcazar, 2008).

Por otra parte, los enfoques que parten de la atención a ciertos grupos excluidos permiten ampliar el alcance y el contenido del concepto de educación inclusiva, reconociendo que ésta también aborda problemas de exclusión social y cultural. La priorización de políticas y programas hacia grupos excluidos en el marco de las políticas de estado, no debería alimentar el aislacionismo y la segmentación curricular e institucional asentado en ofertas educativas que no comparten objetivos, estrategias, resultados y perfiles de egreso comunes.

Se debe evitar que la focalización en unidades territoriales y centros educativos que atienden predominantemente población socialmente excluida, se traduzca en ofertas educativas estigmatizadas y visualizadas como de “calidad inferior ajustadas al perfil del alumnado”. Según señala Rona Tutt (2007), el verdadero desafío es crear espacios inclusivos en todas las escuelas ofreciendo un continuo de diferentes servicios en el marco de una red escolar articulada con otras políticas sociales.

En general, en las diferentes regiones del mundo, y particularmente en aquellas con menores grados de desarrollo, las cuestiones de equidad y calidad no han sido suficientemente conceptualizadas como ejes interdependientes en aras de contribuir a la consecución de las metas de Educación para Todos (EPT). Con frecuencia, los países se han orientado a extender el acceso a la educación primaria a través de inversiones en infraestructura y equipamiento, en formación y en condiciones de trabajo docentes y en recursos de aprendizaje, y bastante menos en facilitar diversidad de procesos educativos para poder contribuir a obtener resultados de aprendizajes equitativos y de calidad.

Principalmente, a partir de mediados de la primer década de este siglo, la educación inclusiva es crecientemente definida como un concepto ampliamente vinculado con los esfuerzos internacionales por lograr una Educación para Todos (Ainscow, y Miles,

2008). La UNESCO ha contribuido a ampliar la noción y el alcance de la inclusión conceptualizándola como:

“un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido y los enfoques, las estructuras y las estrategias bajo una visión común que abarca a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y niñas” (UNESCO, 2003).

Asimismo, los Ministros de Educación, Jefes de Delegación y Delegados de 153 Estados Miembros de la UNESCO, reunidos en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, del 25 al 28 de noviembre del 2008) acordaron en concebir al concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en las condiciones de igualdad en todos los niveles de la sociedad (UNESCO-OIE, 2008). La educación inclusiva se erige pues en un factor clave de democratización de las oportunidades de aprendizaje y de consecución de una educación de calidad para todos.

¿Cuáles son las principales características de la educación inclusiva bajo esta renovada conceptualización que puede servir como uno de los marcos de referencia para el desarrollo de una agenda educativa nacional? Identificamos cuatro de ellas:

En primer lugar, la educación inclusiva se puede concebir como la presencia (acceso a la educación y asistencia a los centros educativos), la participación (calidad de las experiencias de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes) y los logros (procesos de aprendizaje y resultados a lo largo del currículo) de todos los estudiantes.

Esta definición supone esencialmente el diseño y la implementación de políticas y programas que reconocen y entrelazan diferentes dimensiones (acceso, procesos y resultados de aprendizaje), niveles (el aprendizaje a lo largo de toda la vida comprendiendo ambientes y ofertas formales y no formales) y unidades (la unidad macro de los marcos nacionales de política educativa y curricular, la unidad meso de los currículos centrados en la escuela, la unidad micro de los grupos de clase y los docentes y la unidad individual del estudiante y su currículo personalizado). La educación inclusiva es pues transversal a la organización y al funcionamiento de los sistemas educativos y puede transformarse en un principio clave en la priorización, planificación y asignación de recursos para el desarrollo de políticas y programas.

En segundo lugar, la educación inclusiva puede entenderse como la búsqueda afanosa e incesante por entender mejor y responder a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los estudiantes a través de una educación personalizada, así como la consideración de los diversos perfiles sociales y culturales como contextos y oportunidades para potenciar y mejorar los aprendizajes. En particular, dicha educación personalizada puede entenderse como al menos implicando cuatro dimensiones centrales (United Kingdom Department for Education and Skills, 2004):

- (i) niños, niñas y jóvenes comprometidos con aprender a través de una gran variedad de oportunidades de aprendizaje y de modos de instrucción;
- (ii) elecciones adecuadas en torno a los aprendizajes con el apoyo de tutorías;
- (iii) padres comprometidos en forjar ambientes de apoyo a los aprendizajes en el hogar; y
- (iv) abrigar altas expectativas para todos los niños y niñas independientemente de sus antecedentes y/o necesidades.

En tercer lugar, la educación inclusiva concierne al entendimiento, la identificación y la eliminación de barreras a la participación y al aprendizaje. Esto implica un cambio profundo en las mentalidades y en las prácticas, transitando de la culpabilización y “sanción” de aquellos estudiantes clasificados como de bajo rendimiento académico a la consideración de las barreras de aprendizaje desde una perspectiva multi-dimensional, englobando factores culturales, sociales y educativos. Tales factores pueden provenir tanto de afuera como de adentro de la educación, implicando la llamada “caja negra” de los sistemas educativos. Frecuentemente las barreras surgen de “actitudes profesionales arraigadas, prejuicios con motivo de raza, sexo y clase social, o interpretaciones culturales erróneas” (Rambla *et al.*, 2008).

La discusión acerca de los enfoques pedagógicos de la desviación comparados con la educación inclusiva es útil a fin de entender, identificar e intentar superar las barreras a los aprendizajes. El concepto y las prácticas en torno a la desviación han sido una nota distintiva de los formatos tradicionales de cambios educativos y curriculares que tienen particular fuerza en nuestro contexto nacional.

David Skidmore (2004) proporciona cinco elementos de diferenciación entre los discursos de la desviación y de la inclusión:

- (i) el discurso de la desviación establece una jerarquía de competencias cognitivas para medir las destrezas de cada estudiante, mientras que el discurso de la inclusión destaca el potencial de aprendizaje abierto de cada estudiante, el cual puede ser descubierto y estimulado progresivamente.
- (ii) el discurso de la desviación recalca que las principales dificultades de aprendizaje están relacionadas con las deficiencias en las capacidades de alumnos y alumnas, mientras que el discurso de la inclusión indica que la principal dificultad radica en realidad en las respuestas insuficientes generadas por el currículo.
- (iii) el discurso de la desviación establece que el proceso de aprendizaje debería estar relacionado a las deficiencias de los estudiantes, mientras que en el discurso de la inclusión se enfatiza la necesidad de reformar el currículo y los procesos de enseñanza y de aprendizaje implementando una pedagogía transversal a la escuela que aborde la diversidad.
- (iv) el discurso de la desviación enfatiza la importancia del conocimiento disciplinar especializado como un factor clave de la experticia de los docentes mientras que

el discurso de la inclusión subraya la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

- (v) el discurso de la desviación plantea diseñar un currículo alternativo para aquellos estudiantes categorizados como de bajo rendimiento académico, mientras que el discurso de la inclusión enfatiza la necesidad de un currículo común a todos los estudiantes.

Avanzar hacia concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas implica un perfil de docente inclusivo. La tríada currículo-escuela-docentes inclusivos es fundamental para poder concebir un sistema educativo como un facilitador proactivo y flexible de oportunidades de aprendizaje. La inclusión educativa como sostén de la social, implica facilitar y diversificar condiciones y procesos de aprendizaje y de adquisición de competencias para que cada alumno tenga una oportunidad personalizada de aprender. No creemos que la inclusión se logre fundamentalmente por la sola vía de la exigencia sino más bien es el resultado de un proceso sólido y permanente de facilitación que debe conducir a una educación de calidad relevante a las expectativas y necesidades de la sociedad en el marco de la cual se entienden, se respetan y se responden a los jóvenes. El concepto de facilitación no implica propiciar y alentar el facilismo sino encontrar el traje a medida de cada estudiante para potenciar y efectivizar sus aprendizajes. En definitiva, el docente como decisor de política en una sala de clase, es quien tiene la última palabra en cuanto a incluir o no a los estudiantes.

En diferentes regiones del mundo, se pone un creciente énfasis en resignificar el perfil y el rol docente para poder responder efectivamente a las diversidades en los perfiles y en las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, la Agencia Europea que trabaja en los temas de inclusión en partenariatado con la UNESO, desarrolla conjuntamente con los países miembros de la Unión Europea (UE), una iniciativa orientada a construir y validar un perfil de un docente inclusivo común a todos los países de la UE³. El perfil en proceso de validación se integra por cuatro dimensiones básicas:

- (i) la valoración de la diversidad de los estudiantes: se considera la diversidad como un recurso y un valor agregado para la educación; énfasis en las concepciones de educación inclusiva y en los puntos de vista docente sobre las diferencias entre los estudiantes.
- (ii) apoyando a todos los estudiantes: los docentes abrigan altas expectativas sobre los logros de todos los estudiantes; énfasis en los enfoques eficaces de enseñanza en clases heterogéneas y la promoción conjunta del bienestar social y académico de los estudiantes.
- (iii) trabajando con otros: colaboración y el trabajo en equipos docentes: énfasis en el trabajo con padres y familias y asimismo con diversos profesionales de la educación.

³ La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial implementa actualmente una iniciativa denominada "Teacher Education for Inclusion" (Formación Docente para la inclusión). En línea, disponible en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

- (iv) continuando el desarrollo profesional docente: el enseñar es una actividad de aprendizaje y los docentes deben aceptar la responsabilidad por su aprendizaje a lo largo de la vida; énfasis en los docentes como practicantes reflexivos y en la formación inicial docente como el fundamento de un permanente desarrollo profesional.

En cuarto y último lugar, la educación inclusiva implica también la priorización de políticas y programas dirigidos a aquellos estudiantes que se categorizan como en riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento escolar. Teniendo en cuenta que la educación inclusiva es un principio universal de orientación de las políticas y de los programas de los sistemas educativos, la priorización de los grupos socialmente desfavorecidos es un modo de contribuir al logro de una efectiva igualdad de oportunidades englobando aspectos vinculados al acceso, a la participación, a los procesos y a los resultados bajo un marco conceptual coherente y sólido de políticas educativas.

Los altos niveles de abandono escolar, conjuntamente con los bajos valores y las enormes brechas en los resultados de aprendizajes, constituyen algunas de las principales preocupaciones que subyacen a la necesidad de desarrollar políticas focalizadas. No obstante, resulta esencial que éstas sean sólidamente fundadas en marcos universales comunes a todas las ofertas educativas y orientadas al logro de una educación equitativa de calidad. Con frecuencia, las políticas educativas focalizadas no están vinculadas a la organización regular y al funcionamiento del sistema educativo y son de hecho percibidas como una educación de segunda clase.

Existe además un riesgo real de consolidar ambientes educativos homogéneos a través del desarrollo de políticas focalizadas, reforzando los procesos de fragmentación y segregación. La educación inclusiva debe contribuir a forjar una efectiva igualdad de oportunidades de aprendizaje en todas las escuelas independientemente del perfil de la población escolar. En realidad, convocar y reunir estudiantes de diversos orígenes y perfiles dentro de una misma clase es un fuerte signo en la búsqueda de la cohesión e integración social, y puede ser por lo demás beneficioso, dado que las oportunidades y los resultados de los aprendizajes mejoran en ambientes socialmente heterogéneos de alumnado.

En síntesis, la adopción de una visión amplia de la educación inclusiva coloca al sistema educativo ante cuatro desafíos mayores: (i) desarrollo integrado, secuenciado y coherente de políticas en torno al acceso, los procesos, la participación y los resultados educativos; (ii) personalizar los ambientes, las ofertas y los procesos de aprendizaje para responder efectivamente a las diversidades de los estudiantes; (iii) la eliminación de las barreras institucionales, curriculares y pedagógicas que formando parte de la caja negra de los sistemas educativos, obstaculizan el aprender y (iv) la priorización de políticas y programas dirigidos a grupos vulnerables en un marco de un universalismo de política pública que promueva ambientes socialmente heterogéneos de aprendizaje.

II.2. La democratización de la educación básica

El logro de un egreso universal de calidad en la educación básica es una condición absolutamente necesaria, aunque no suficiente claro ésta, para contribuir a lograr pisos mínimos decorosos y aceptables de equidad social así como forjar condiciones

genuinas de competitividad que promuevan un desarrollo sustentable y equilibrado. Dificilmente se pueden lograr avances significativos en la distribución de oportunidades y de los ingresos si la educación básica discrimina a las poblaciones socialmente más carenciadas ya sea en las condiciones de accesibilidad, en las condiciones y en los procesos de aprendizaje o en los resultados. En general se constata una combinación de condiciones, procesos y resultados discriminatorios.

La búsqueda en torno a ampliar y democratizar la educación básica implica necesariamente ensanchar la mirada sobre la equidad. Según Mel Ainscow y otros autores (2006), la equidad puede ser vista como: (a) tratar a todos y todas de igual manera; (b) minimizar la discrepancia entre grupos sociales situando los logros de los menos favorecidos al mismo nivel de aquellos de los grupos más favorecidos; (c) lograr un estándar común para todos los estudiantes, por ejemplo, alfabetización y conocimientos básicos de matemática, y (d) satisfacer las necesidades de todos los individuos a través de una atención diferencial tomando en cuenta las diversidades de perfiles de los estudiantes. Equidad implicaría pues personalizar la propuesta y el desarrollo curricular para lograr igualar en la pertinencia y relevancia de los resultados de aprendizajes atendiendo a la diversidad de contextos culturales, sociales y territoriales.

Tradicionalmente los objetivos, los alcances y los contenidos de la educación básica se han reducido al nivel primario y principalmente asociado a inversiones/recursos para facilitar/asegurar accesibilidad a las ofertas educativas. Este acotamiento del concepto de educación básica ha permeado fuertemente las agendas de Educación para Todos (EPT) en diferentes regiones del mundo. Estas se han centrado más en lograr la expansión universal del acceso a la educación primaria, que en buscar garantizar procesos y resultados que congeniaran calidad y equidad en el marco de promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, desde la educación de primera infancia hasta la educación de adultos. La disociación entre las metas y las agendas de equidad y de calidad ya mencionada (II.1.) ha sido uno de los principales talones de Aquiles de EPT donde equidad se asoció más bien a igualdad de acceso a las ofertas educativas mientras que calidad se circunscribió fundamentalmente al mejoramiento de las condiciones y de los insumos para el aprendizaje (Opertti R, 2009).

Frente a la creciente constatación que una educación básica reducida a la accesibilidad a la educación primaria no genera condiciones y procesos sustentables para el logro de la equidad, en diferentes regiones del mundo se tiende a optar por ensanchar el concepto de educación básica que además de la educación primaria, incorpora algunos niveles de la educación inicial (principalmente las edades de 4 y 5 años) y la educación media básica (grados 7 al 9, e inclusive el 10). Un ejemplo, es el caso del Programa de Educación Básica en Africa (UNESCO *et al.*, 2009), que es una iniciativa de la UNESCO orientada a apoyar a sus Estados Miembros en desarrollar una educación mínima obligatoria interrumpida e integrada de nueve años principalmente sustentada en los enfoques por competencias. Se trata de encarar el desafío de superar las brechas entre una educación primaria de pretendida vocación universalista y una educación secundaria elitista que sigue esencialmente las pautas de los modelos impuestos durante el período colonial, principalmente por Bélgica, Francia e Inglaterra.

El ensanchamiento orientado a democratizar oportunidades de formación implica por lo menos tres aspectos fundamentales: (i) la convergencia o el acercamiento institucional,

curricular, pedagógico y docente entre los tradicionales niveles de educación primaria y media básica; (ii) la conformación de marcos y/o ciclos comunes orientados al desarrollo de competencias de vida y ciudadanas y (iii) la fuerte localización del currículo en el centro educativo en un marco de roles complementarios y responsabilidades compartidas con los niveles centrales bajo reglas universales claras y sustentables, y con autonomía y libertad para encarar la gestión de recursos humanos y financieros, y desarrollar el currículo. Los procesos de localización deben implicar la des-homogeneización de la propuesta educativa tal cual señala Cesar Coll (2010). El mismo autor indica asimismo refiriéndose a Iberoamérica, “que los procesos de descentralización no han conseguido atenuar, ni mucho menos eliminar, el alto grado de homogeneidad de nuestros sistemas educativos”.

Una educación básica ampliada supone repensar los formatos institucionales a partir de los cuales se aspira a desarrollar y lograr las competencias y los aprendizajes. Los conceptos de marco curricular y de ciclo común son visualizados como instrumentos para repensar las políticas educativas y curriculares poniendo un marcado énfasis en seleccionar y priorizar el conjunto de competencias de vida y ciudadanas que se entienden como fundamentales para el desarrollo equitativo y sustentable de una sociedad.

El punto de partida de las propuestas de cambio educativo y curricular cambia significativamente: de empezar por definir los objetivos y los contenidos disciplinares donde el currículo es la sumatoria de planes de estudio a identificar situaciones y desafíos de la vida y de la sociedad donde el currículo es un instrumento de la política educativa que conceptualiza y define competencias, contenidos fundamentales, estrategias pedagógicas y criterios de evaluación comunes a las diversas ofertas educativas, áreas de conocimiento y disciplinas. En un marco de simbiosis con la política educativa, el currículo, tal cual se señaló al inicio del documento (I. Cuadro), es asimismo un instrumento pedagógico que empodera a los docentes: les ayuda a desarrollarse como tales, los apoya en su trabajo diario, y su implementación y desarrollo es su responsabilidad (Halinen, 2010).

En diferentes regiones del mundo se reconoce crecientemente la importancia de contar con marcos curriculares comunes a los niveles inicial, primario y medio básico crecientemente estructurados en torno a los enfoques por competencias y situaciones de vida. Un marco curricular establece los parámetros para el desarrollo del currículo y generalmente incluye referencia a finalidades y objetivos de la educación, criterios y estándares para contenidos disciplinares y la evaluación, los niveles de calificación docente requeridos, recursos educativos y materiales de aprendizaje, gestión y evaluación (UNESCO-OIE, 2011).

II.3. Una educación de jóvenes unitaria y diversa

Como se señaló en el apartado anterior, cambiar el punto de partida desde donde comprender y conceptualizar los cambios educativos y curriculares es necesario para moverse hacia propuestas transformacionales. En general, partimos por el análisis de las ofertas y nos olvidamos de conocer y entender en profundidad los perfiles, las expectativas, las maneras de sentir y de ser de los jóvenes a la luz de los desafíos inciertos, complejos y cambiantes que permean a las sociedades en su presente y futuro. El joven no tiene independencia y especificidad existencial en sistemas

educativos que los “encapsulan” en ofertas que supuestamente responden a sus motivaciones e intereses. El joven no es un actor partícipe sino una supuesta meta u objetivo de enseñanza, en general alimentado por enfoques y contenidos que no sintonizan con las necesidades y las expectativas que se discuten y conjugan en la sociedad.

Plantearse una educación de jóvenes unitaria y diversa es una manera efectiva de salir de las marañas, de las rigideces, de los cotos privados y de las agendas ocultas de algunas ofertas educativas y de sus centros “cautivos”. Por un lado, su unicidad se sustenta en universalizar el desarrollo y logro de un conjunto de competencias de vida y ciudadanas entre todos los jóvenes con independencia de la oferta educativa cursada y que esa misma unicidad sea garante de la democratización en el acceso al conocimiento necesario para desempeñarse competentemente en la sociedad como un ciudadano activo, propositivo y constructivo. Y por otro lado, diversidad de ambientes, ofertas, centros educativos y procesos de aprendizaje para poder responder respetuosa y sólidamente a la diversidad de perfiles culturales, sociales, territoriales y personales, entre otros. Diversidad para integrar en un marco compartido de valores, de actitudes y de conductas; y diversidad para potenciar los aprendizajes de cada uno a sabiendas que todo joven tiene a derecho a aprender respetando su individualidad y sus maneras específicas de aprender. Un sistema educativo que no respeta ni entiende la diversidad expulsa a sus alumnos teniendo una cuota alta de responsabilidad social e institucional.

La crisis de la Educación Media, que reviste un carácter universal, jaquea fuertemente los fundamentos, las identidades, las estrategias, las ofertas y los tipos de centros educativos promovidos por los sistemas educativos. La puesta en cuestión de la Educación Media es poner necesariamente en discusión al sistema educativo en su conjunto. Frente a la crisis, parecen delinarse dos grandes tipos de respuestas que reflejan a la vez demandas y presiones societales complejas, contradictorias y difíciles de compatibilizar entre sí que derivan de los gobiernos, del parlamento y de los partidos políticos, de la sociedad civil, de los sectores productivos y sociales, y particularmente de las comunidades, familias y ciudadanía en general.

Un primer tipo de respuesta pone un marcado énfasis en desarrollar ofertas educativas altamente “exigentes” que sean garantes de una educación de calidad. El imaginario de una “Educación Harvard”, ya desde el nivel inicial, es cada vez más fuerte en las sociedades, y mueve a los padres, a veces angustiosamente, a tratar de darles a sus hijos las que consideran 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 de alta consecuencia⁴, frecuentemente desde la educación media básica, para poder acceder a estudios terciarios y continuar la travesía hacia las maestrías y los doctorados.

Es interesante de observar como los espacios curriculares supuestamente innovadores son a veces “cooptados” por las identidades disciplinares docentes y por las exigencias de los padres, entre otros aspectos relevantes. Por ejemplo, en Japón en el 2002 se

⁴ Una prueba de alta consecuencia tiene tres características básicas: (i) es una evaluación única: (ii) claramente distingue entre aquellos que pasan de aquellos que pierden, y (iii) pasarla o reprobado tiene una consecuencia directa (algo valioso en juego).

convino una reforma curricular que planteaba, entre otras cosas, reducir la presión sobre los docentes, otorgarles mayor autonomía y desarrollar los intereses intrínsecos de los estudiantes por el aprendizaje. A efectos de contribuir a esos objetivos, se introdujo una disciplina denominada “Estudios Integrados” que facultaba a los docentes a tomar iniciativa sobre qué enseñar y cuantas horas dedicarle, y a la vez permitía a los estudiantes elegir su proyecto. Los docentes japoneses están habituados a enseñar basado en libros de textos, se conciben a si mismos como especialistas de disciplinas y sienten la presión de los padres que están principalmente preocupados con que sus hijos estén bien preparados para abordar los exámenes por disciplina previstos al final de la educación media superior. Los informes sobre cómo funcionó “Estudios Integrados” indica 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 y de hecho aprovecharon la autonomía para responder a las inquietudes de los padres sobre la calidad de la educación (Bjork, 2009). Una educación de calidad es vista principalmente a través de los logros en pruebas de aprendizajes nacionales y/o internacionales, y no tanto como procesos educativos que faciliten el logro de aprendizajes pertinentes y relevantes.

Generalmente esta visión sumativa y finalista de la calidad parte del supuesto que no es posible lograr una educación de alta calidad para todos, y que se debe resguardar y proteger el “derecho” de los alumnos a aprender con sus “pares sociales y culturales”. Se entiende que las diversidades y las disparidades, que se expresan crecientemente en los sistemas educativos, son “ingobernables” y que frente a las mismas, se debe buscar “limitar la heterogeneidad” de los ambientes de aprendizaje. Las diversas ofertas en la educación media no están preparadas para responder frente a la heterogeneidad en los perfiles y formas de aprender de los alumnos, y que es mejor “retornar” a ofertas más ajustadas a perfiles homogéneos de alumnado. Separar para “mejor atender” a los alumnos parecería ser la máxima.

En este marco, las visiones y los modelos educativos con alta potencialidad de selectividad y separación cobran fuerza. Por ejemplo en Ginebra, Suiza, se pone en marcha lo que se denomina “un ciclo de orientación exigente y formativo para todos” a partir del 2011 (Chavaz, 2010: s/p). Durante el primer año de enseñanza media, los estudiantes son agrupados en tres grupos en función de los resultados obtenidos en el nivel primario. Las mismas disciplinas son enseñadas a todos los estudiantes pero la carga horaria y los grados de exigencia varían según el grupo. Para el segundo y tercer año, los alumnos son divididos en tres secciones: una entendida como más fuerte que comprende las ciencias, las lenguas vivas y el latín; otra de nivel medio que agrupa las lenguas y la comunicación; y una tercera más débil vinculada a la comunicación y la tecnología. Se espera que haya una alta correlación entre los tres agrupamientos en el primer grado de media con las tres secciones de segundo y tercer grado.

Asimismo, en Chile, en el presente año, el gobierno puso en marcha los primeros 25 “Liceo Bicentenario” visualizados como establecimientos de alta exigencia que promueven la excelencia. Abraham Madgenzo ((2010) señala que la creación de los centros de excelencia introduce un elemento adicional de segregación a la ya existente entre educación privada (pagada y subvencionada) y la municipal, añadiendo ahora la de escuelas públicas de “elite” y las “otras”. Asimismo, Madgenzo señala que esta iniciativa contravendría una tendencia mundial que se está instalando en las políticas públicas referidas a la educación inclusiva entendida como oportunidades equivalentes

de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de los antecedentes sociales y culturales, y de las diferencias en las habilidades y capacidades de los estudiantes (II.1.).

Como se evidencia en los países nórdicos (Anexo), la excelencia puede lograrse conjugando altos niveles de equidad y de calidad. La búsqueda institucional y curricular acotada de la excelencia puede transformarse en un factor de segregación que mina las posibilidades de lograr un universalismo incluyente. Las respuestas frente a los déficits de un universalismo homogeneizador no es focalizar o privatizar la excelencia como un camino destinado para pocos, o hacer corresponder el perfil social del alumnado con secciones y ofertas ajustadas a los mismos. Se trata, en cambio, de concebir un universalismo que incluya apelando a diversidad de enfoques, ofertas y estrategias educativas sin segmentar para efectivamente atender las diversidades y disparidades e igualar en la excelencia de los resultados.

Un segundo tipo de respuestas pasa primariamente por preguntarse cual podría ser el rol de una nueva educación media de cara a contribuir al logro de una educación de jóvenes unitaria y diversa? Son al menos tres los elementos que podrían considerarse:

- (i) La educación media – incluyendo la educación general, técnica y vocacional – desempeña un rol clave como política social y económica para fomentar de manera Integrada y complementaria la equidad, el desarrollo y la competitividad. Un informe del DFID (Departamento de Desarrollo Internacional, 2006) del Reino Unido, ha evidenciado que el gasto en educación primaria es más efectivo para reducir la pobreza si los estudiantes pueden continuar sus estudios en los niveles medio y terciario. Esto implica entender que uno de los mayores costos derivados de los desencuentros o de las ausencias de diálogo entre primaria y media, es perder en desarrollo, equidad y competitividad, y ganar en cambio en pobreza, marginalidad y segregación.

- (ii) En el contexto de un marco curricular compartido con la educación primaria, la educación media permite continuar y profundizar el desarrollo de competencias básicas para la vida y la ciudadanía que implica, entre otras cosas, movilizar e integrar valores, actitudes, y recursos de aprendizaje para poder abordar las situaciones que se les presentan a los jóvenes en la vida diaria. Una formación ciudadana universal y comprehensiva en la educación media comprende aspectos culturales, políticos, económicos y sociales que no pueden ser sustancialmente abordados por un mosaico de disciplinas desconectadas entre sí. Como señala Edgar Morin (2011), la parcelación disciplinaria oculta los problemas fundamentales y globales que deben enfrentar las sociedades nacionales. Se requiere por tanto de visiones, criterios, estrategias y temas transversales al currículo con el objetivo de contextualizar y definir el rol de las áreas de conocimiento y de las disciplinas en forjar el desarrollo de diversas competencias. Asimismo, bajo una visión integrada de formación ciudadana, las competencias técnicas son una dimensión universal y transversal de las ofertas de educación media que son

claves para responder al desafío de sostener, acelerar y compartir el crecimiento económico.

- (iii) La educación media como política cultural debe contribuir a forjar una cultura de paz y de respeto en los centros educativos, facilitando espacios curriculares para comprender y practicar la competencia de aprender a vivir juntos. Los temas, entre otros, de prevención del conflicto, de respeto y de entendimiento del otro y de velar por una sociedad pacífica, justa y tolerante, deben reflejarse en la generación de ambientes amigables de aprendizajes así como en el desarrollo curricular de los programas de las disciplinas. Muchas veces se trata de encontrar una síntesis delicada entre mantener la cohesión social y la convergencia en torno a una serie de principios y valores comunes, y el reconocimiento y la apreciación de la diferencia y de la diversidad. Hasta que grado los contenidos curriculares deberían reconocer las diversas identidades y perspectivas culturales? Solamente se trata de remover estereotipos o se debe también considerar identidades alternativas?

En suma, una educación media posicionada como parte de una educación de jóvenes parte de su triple rol como política social, económica y cultural, de promotora de una formación ciudadana comprensiva y de herramienta para promover sociedades que saben apreciar y vivir juntos en la diversidad.

Cómo operativizar una visión renovada de la educación media? Se observa que cada vez son más los países que están transitando de programas de orientaciones disciplinarias e instituciones separadas en la educación media hacia modelos de escuelas comprensivas. Este es el caso en particular de los países de las regiones del África Sub-Sahariana, del Sur Asiático y los países más industrializados (Benavot, 2006).

Diversos modelos de escuela comprensiva implican una gama más amplia de áreas de conocimiento, una menor especialización en torno a los contenidos, más temas integrados de corte transversal al currículo y creciente énfasis en los enfoques por competencias a través del trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, tutorías y los modelos de evaluación alternativos (Sahlberg, 2006). En los países en los que se observan estas tendencias, los currículos de la educación media se parecen cada vez más a aquellos tradicionalmente asociados con el nivel primario. En cierta medida, es también el resultado de la creciente convergencia entre los niveles primario y medio a través de la conformación de marcos curriculares comunes.

Como se ha señalado, los modelos comprensivos implican expandir la educación básica para incluir la rama tradicional del nivel de educación media básica, garantizando la continuidad de los aprendizajes y permitiendo una mayor integración de la educación tradicionalmente académica y la técnico-vocacional como bases fundamentales de una sólida formación ciudadana. Por ejemplo, los países nórdicos desarrollan un modelo de escuela comprensiva que conlleva un ciclo de nueve años de educación básica y se sustenta en la flexibilidad, de modo que no es el currículo como tal el que define el modelo escolar sino el modelo escolar que permite la flexibilidad en el currículo.

Por otra parte, en la educación media superior, uno de los mayores desafíos estriba en progresar de centros educativos y programas de especialización separados y sin conexión entre sí, a sistemas comprensivos facilitando pasarelas diversas y flexibles entre las disciplinas académicas y la educación técnico-vocacional que habiliten para la realización de estudios terciarios. Los centros deben facilitar diversas oportunidades equivalentes de aprender compartiendo un perfil de egreso común en cuanto al desarrollo de competencias básica de vida y ciudadanas. Los programas de segundas oportunidades deben formar parte del menú de ofertas de los centros de educación media superior, y no constituir ofertas separadas.

La UNESCO recomienda evitar separar la educación técnica de la general a través de rígidos programas de orientación técnica, especialmente en edades tempranas (UNESCO, 2010). Una temprana diferenciación entre la educación secundaria y la técnico-vocacional puede alimentar la segregación social y curricular al “acomodar” los perfiles de los estudiantes a programas de orientación disciplinar y secciones educativas que no se encuentran lo suficientemente interrelacionadas como para facilitar la movilidad y la navegabilidad entre las mismas, y que asimismo, son socialmente apreciadas de forma muy desigual por la sociedad.

En suma, avanzar hacia una educación de jóvenes unitaria y diversa implica un aggiornamento profundo de la educación media, encarando por lo menos cinco desafíos fundamentales: (i) repensar sus finalidades y objetivos para fortalecer su identidad propia como eje de la democratización de la educación y del logro de pisos mínimos de equidad, desarrollo y competitividad; (ii) la conformación de marcos curriculares comunes a los diversos tipos de centros y ofertas educativas sustentado en una formación ciudadana comprensiva articulada en torno a competencias y conocimientos; (iii) integrar la educación media básica como parte de un concepto democrático y amplio de la educación básica superando las barreras institucionales, curriculares y pedagógicas entre la educación primaria y media; (iv) conformar una educación media superior unitaria a través de pasarelas flexibles y navegables entre las diversas ofertas y que todas ellas habiliten a realizar estudios terciarios; y (v) una localización fuerte del currículo en el centro educativo como el instrumento para convocar y comprometer a los jóvenes con un aprender en lectura y diálogo con los desafíos y las realidades globales, nacionales y locales.

III. El universalismo como sostén de los cambios

Moverse progresivamente hacia procesos de discusión y de construcción colectiva en torno a renovadas formas de concebir y de actuar en educación, requiere refundar el universalismo de las políticas públicas que da sentido y sostiene al sistema educativo. El universalismo, gestado bajo un marco de construcción y desarrollo social democrata, fue el principal instrumento para lograr altos niveles de integración cultural y social sustentado en un concepto amplio y generoso de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, el universalismo se ha ido vaciando de referencias y de contenidos, y no es capaz, desde hace largo tiempo, de combatir exitosamente las inequidades así como de entender las diversidades como oportunidades para potenciar los aprendizajes. Recordemos tres aspectos que consideramos como salientes de nuestra historia educativa más reciente:

- (a) Luces y sombras con sabores agridulces⁵ perman nuestro último cuarto de siglo educativo (Operti, 2005) donde las iniciativas de cambio más significativas se han dado en contextos en que se combinaron liderazgo, un norte de referencia, voluntad política y profesionalidad, ya sea proveniente de dentro⁶ o fuera del sistema educativo formal⁷;
- (b) Las luces, unas cuantas dispersas por cierto, no han tenido suficiente legitimidad política, sustentabilidad institucional y solidez de propuesta como para revertir tres notas dominantes que informan crecientemente nuestro sistema educativo – calidad deficitaria, intolerable inequidad y excelencia marginal- tal cual se ha mencionado al inicio del documento; y
- (c) La construcción de una propuesta de cambio puede basarse en fortalecer las numerosas luces pero no es suficiente. Se requiere ante todo una toma de conciencia política, que está en proceso (más en el discurso que en la realidad), de la impostergable necesidad de transformar el sistema educativo en su globalidad como componente central en la puesta en marcha de una nueva generación de políticas que iguallen en calidad de resultados y abran oportunidades para que el país asiente y fortalezca el desarrollo basado en competencias sólidas y creativas de su gente. Esto implica, entre otros aspectos, fuertes acuerdos conceptuales sobre los fines y los objetivos de la educación así como de las estrategias posibles para su consecución.

El campo operativo de las políticas y programas requiere un anclaje conceptual que no puede eludirse. Los acuerdos políticos desbalanceados por la baja consideración e integración de los conceptos claves que dan sentido a la política educativa, y la alta mención de medidas concretas como la construcción de centros educativos, tienen por lo menos un doble peligro: que se termine haciendo lo mismo que antes pero con más recursos, y que las innovaciones carezcan de solidez conceptual y de pensamiento estratégico acerca de su desarrollo y de los resultados que puedan esperarse.

⁵ Refiriéndonos al período 1985-2005, decíamos que “sin una educación fuerte en objetivos y contenidos, una sociedad se priva de una de las condiciones necesarias, insustituible e indelegable, para formar ciudadanía democrática, generar oportunidades para el desarrollo del colectivo social, lograr una distribución más equitativa del ingreso y combatir dura y estructuralmente la pobreza y la marginalidad. En varios momentos de la historia reciente se tuvo conciencia de esta multiplicidad de roles del sistema educativo, particularmente en el retorno a la democracia y en la segunda mitad de los noventa bajo el impulso del proceso reformista, pero aunque parezca increíble se careció vitalmente de iniciativa y de propuestas en momentos en que el país se enfrentó a una de las peores crisis de su historia (año 2002). Estos últimos 20 años son también de impulsos y frenos, que se gestan en torno a los grados de acercamiento o de alejamiento de la matriz de Estado social de honda raigambre vareliana y batllista”. Véase Operti, R. (2005). Educación: una historia de luces y sombras, con debes importantes. En: Gerardo Gaetano (dirección, varios autores), 20 años de democracia Uruguay 1985-2005: Miradas Múltiples. Montevideo: Taurus. pp. 221-247

⁶ Por ejemplo es el caso del proceso de reforma educativa de la segunda mitad de la década de los noventa (primera etapa) que se sustentó en la conjunción político-técnica de las voluntades del Presidente de la República, Dr. Julio María Sanguinetti (1995-2000) y del Director Nacional de ANEP, Profesor Germán Rama (1995-2000) que lideró un equipo multipartidario comprometido y sólido profesionalmente.

⁷ Por ejemplo es el caso del Plan Ceibal (Plan de Conectividad Educativa de la Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) que surge de una iniciativa liderada por el entonces Sr. Presidente de la República Dr. Tabaré Vázquez.

La refundación del universalismo es pues una llave poderosa de entrada para intentar mover la agenda educativa nacional hacia la consecución de iniciativas y programas insertos en un renovado formato educativo. Se necesita repensar y aggiornar los contenidos de categorías claves que permean fuertemente las mentalidades y las prácticas institucionales. El universalismo tradicional se ha transformado esencialmente en una expresión societal y política de la creencia que la igualdad se gesta igualando en el punto de partida, con propuestas educativas homogéneas que garantizan en el imaginario que “todos son tratados de manera igualitaria” y asumiendo que la observancia del principio de laicidad deja poco espacio para entender la diversidad de valores, de credos, de posturas y de enfoques que existen y se expresan crecientemente en la sociedad. La contratación del universalismo tradicional son las brechas y las inequidades en la adquisición de competencias y aprendizajes básicos así como la exclusión principalmente por dejar de lado las diversidades y no encontrar las maneras de responder a las disparidades. No obstante los magros resultados obtenidos, largamente diagnosticados, se siguen invirtiendo mayoritariamente en ideas y recursos para fortalecer el universalismo tradicional.

Un concepto alternativo de universalismo debería congeniar dos dimensiones claves: por un lado el universalismo social como cimiento de una sociedad justa e integrada y por otro, el universalismo cultural como una forma de vivir juntos y en cercanía asumiendo la diversidad.

El sustento común del universalismo social y cultural radica en preguntarse seriamente sobre los fines de la educación, esto es, de que manera se puede contribuir a: (a) la felicidad y al bienestar de la persona a efectos que goce saludablemente de su vida; (b) formar ciudadanos activos, críticos y propositivos que sepan entender, dialogar, componer y actuar; (c) lograr una sociedad culturalmente integrada que respete y facilite la expresión de las diversidades en lo colectivo y en lo individual manteniendo una base universal; (d) forjar una integración activa y de calidad de nuestro país en un mundo globalizado y competitivo a través de la promoción de la excelencia en el conocimiento y del desarrollo de competencias para la vida; y (e) alcanzar una sociedad de cercanías sociales y de oportunidades efectivas de desarrollo social e individual.

En este marco, el rol de la educación se estructura en torno a una tríada de características:

- (a) Forjador una ciudadanía democrática entendiendo a la educación como un derecho básico universal, integrador y facilitador del goce de todos los derechos humanos (Tomaevski, 2004);
- (b) Articulador de las políticas económica y social a través de los conceptos de inclusión social y educación inclusiva; y
- (c) Facilitador de oportunidades en la sociedad del conocimiento y de integración proactiva en una visión de mundo que crecientemente pondera y jerarquiza las complementariedades culturales, políticas, sociales y productivas entre lo global y lo local.

Uno de los debates mayores en el debate y en la construcción colectiva sobre la educación ha sido y es la carencia de una reflexión comprensiva y plural sobre los fines, roles, responsabilidades e implicancias de la educación en el logro del bienestar y

desarrollo de la sociedad uruguaya. Nos parece esencial remarcar dos aspectos centrales que podrían nutrir la agenda nacional.

Un primer aspecto es el énfasis en una formación ciudadana comprehensiva que ocupa un rol crecientemente relevante en los procesos de cambio educativo en el mundo⁸ como una dimensión transversal a todos los niveles del sistema educativo. Un desafío mayor radica en saber integrar y conjugar las dimensiones culturales, sociales, políticas y económicas de la formación ciudadana. Esta se encuentra igualmente desprotegida cuando no se promueven el desarrollo de conocimientos y competencias para ejercer las libertades, para comprender las diversidades, para acceder a lenguas extranjeras⁹, a conceptos esenciales de sociedad y economía o a una educación sexual amplia. Libertad, solidaridad, pluralidad, respeto, tolerancia, laboriosidad, creatividad y excelencia son valores fundamentales y complementarios que se les debe entender y desarrollar de manera integrada y compatible en las propuestas curriculares desde el nivel inicial al terciario.

Un reto mayor es tratar de superar ciertas falsas dicotomías entre conocimientos y competencias ya que se entiende que globalmente el desarrollo de toda competencia implica necesariamente conocer como fuente insustituible para abordar situaciones de la vida. Asimismo, se tiende crecientemente a reconocer, tal cual se ha mencionado en II.3, que las competencias técnicas constituyen una dimensión transversal de la formación ciudadana, y deben ser parte de la educación media básica como un componente universal.

Por otra parte, tal cual señala Andreas Schleicher (2011), las competencias requeridas en el siglo XXI demandan la conjunción de tres atributos. En primer lugar, versatilidad que implique la aplicación profunda de las competencias a ámbitos progresivamente más amplios de situaciones y experiencias, adquiriendo nuevas competencias, construyendo relaciones y asumiendo nuevos roles. En segundo lugar, la personalización a través de un revivir de las competencias inter-personales que han sido descuidadas por la época industrial e Internet. En tercer lugar, la localización de lo global en atención a las desafíos y oportunidades del medio respectivo.

El segundo aspecto a remarcar es la imperiosa necesidad de priorizar la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) como factor clave en modificar y recrear las condiciones de vida en nuestro planeta. Como señala la UNESCO (2009a), la EDS es un proceso para aprender a cómo tomar decisiones que afectan el futuro a largo término de la economía, de la ecología y del desarrollo equitativo de las comunidades. Su valor

⁸ Por ejemplo en algunos países de Asia y de la Confederación de Estados Independientes (CEI, países integrantes de la ex Unión Soviética), se enfatizan determinadas competencias asociadas a las ciencias, las matemáticas y a las lenguas como componentes centrales de la formación ciudadana. Puede lograrse un similar énfasis en el desarrollo de competencias para vivir en democracia?

⁹ Por ejemplo la razón de enseñar inglés no es caprichosa ya que constituye un instrumento de comunicación universal que permite asimismo acceder a conocer diversas culturas y a ensanchar nuestras miradas del mundo, mas aun en un país como el Uruguay que tiende a ser excesivamente auto-referenciado. Ningún país puede darse el lujo de no tener una política de enseñanza activa de las lenguas extranjeras abarcando aparte del inglés, al chino, francés y portugués entre las más relevantes. En particular la enseñanza del inglés debe establecerse desde las edades más tempranas al nivel de educación inicial. Si el alumno proviene de un hogar pobre, hay que enfatizar aún más el estudio del inglés para dotarlo de herramientas básicas y necesarias que contribuyan a que pueda salir de situaciones de pobreza; de lo contrario estamos contribuyendo a condenar a niñas y niños pobres a ser cada vez más pobres, atentando contra la democratización de la sociedad y de las oportunidades educativas.

último es el respeto: respeto por otros, respeto por las generaciones presentes y futuras, respeto por el planeta y lo que nos provee (recursos, fauna y flora).

En el marco de EDS, la alfabetización ecológica entendida como las competencias requeridas para entender los sistemas naturales que hacen posible la vida en la tierra, deben constituirse en un eje central de la formación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. El concepto de bienestar de la tierra (Steele, 2009) surge como el eje integrador de los diferentes tipos de bienestar y como la búsqueda de equilibrios razonables entre la diversidad de enfoques y prácticas que sobre el mismo existen¹⁰.

Los cambios de paradigma en los modelos de desarrollo deben estar en el centro de una formación ciudadana que tienda a vincular la dimensión ecológica con una visión societal más amplia que incluya entre otros los temas de equidad, calidad de desarrollo, distribución de oportunidades ocupacionales e ingresos, pobreza y marginalidad (Gadrey J., 2009¹¹). Toda política ecológica tiene dos caras complementarias que versan respectivamente sobre la sociedad y la naturaleza, implicando por ejemplo, que el remplazo de las energías fósiles contaminantes por energías limpias es al mismo tiempo parte de una política de salud y de calidad de vida (Morin, 2009).

El cuestionamiento de los modelos globales de desarrollo por algunas de sus consecuencias sociales y económicas como el cambio climático, reposiciona la discusión sobre modelos alternativos de desarrollo que enfatizan las condiciones locales de producción, comercialización y distribución de bienes y servicios en el marco de respetar y promover el valor de las culturales locales como contribuyendo a generar nuevas condiciones para el bienestar y el desarrollo de las sociedades. Saber moverse en un mundo global donde está todo implicado y afectado asumiendo a la vez actitudes y conductas propositivas desde los desafíos y las oportunidades locales, constituye un aspecto clave a fortalecer en la formación de niños/niñas y jóvenes.

Formación ciudadana comprehensiva y Educación para el Desarrollo Sustentable deberían ser los ejes transversales de los marcos curriculares, desde el nivel inicial a la formación docente de cara a revisar y recrear los fines, roles, responsabilidades e implicancias de la educación.

III.1. El universalismo social: cimiento de una sociedad justa e integrada

La tríada de problemas en torno a la calidad, equidad y excelencia que se mencionaran al inicio del documento, interpelan severamente la capacidad real de lograr una sociedad con pisos mínimos razonables de equidad y competitividad. Frente a este cuadro de situación, no existen por cierto las respuestas mágicas ni los efectos positivos inmediatos. Solamente en una perspectiva de construcción de largo aliento, aunada en

¹⁰ Ser eco-literato implica entender los principios de organización de las comunidades ecológicas (por ejemplo ecosistemas) y utilizar esos principios para crear comunidades humanas sustentables.

¹¹ La producción de servicios y bienes de una manera ecológica seguramente exija más trabajo pero sin ganancias de productividad y que sin que se genere crecimiento. Este es el caso por ejemplo, de la sustitución de la agricultura industrial por la agricultura biológica de proximidad. Esta última demanda un 50% mayor de mano de obra para obtener el mismo nivel de producción que en la agricultura tradicional. La manera tradicional de interpretarlo es decir que el crecimiento es nulo y la productiva baja con la agricultura biológica de proximidad cuando en realidad lo que se está haciendo es tratando de cambiar la calidad y la duración de la producción. Véase el artículo de Gadrey, J. (2009) Pour une société de plein-emploi sans croissance, Agriculture bio et énergie renouvelable au service du bien-être, en el Diario Le Monde, Sábado 13 de Junio del 2009, París, Francia. En línea, disponible en : www.lemonde.fr

torno a una sabia y sólida combinación de voluntad política y profesionalidad, se pueden encarar reformas estructurales que hacen a la vez al conjunto de las políticas sociales y a la especificidad de cada una de ellas. Reformar la educación implica necesariamente reformar el marco de concepción y de funcionamiento de las políticas sociales en su globalidad y viceversa.

El universalismo social como cimiento de una sociedad integrada y justa se inscribe en lo que hoy se conoce en América Latina como Universalismo Básico. Esta última ofrece una ventana de oportunidades para pensar nuevas modalidades de concebir y de actuar en un marco integrado de políticas sociales atendiendo a una necesaria revisión y recreación programática, institucional y de gestión de las prestaciones sectoriales. Implica que “el Estado garantice el acceso y usufructo de bienes, rentas y servicios de calidad homogénea” a un conjunto de prestaciones esenciales definidas como universales, persiguiendo tres objetivos complementarios: (a) “promueve la protección básica de riesgos y prestaciones de calidad en forma universal”; (b) “enfrenta la reproducción intergeneracional de la pobreza y de la exclusión” y (c) “procura igualar oportunidades a largo del ciclo de vida” (Filgueira *et al*, 2006)

Algunas de las ideas fundamentales que permean la propuesta de universalismo básico en educación son: (a) la profundización del diálogo político sobre el valor de la educación en el desarrollo equitativo de la sociedad; (b) la recreación de la relación entre política económica y social, y el posicionamiento de la educación dentro de la misma; (c) la reconceptualización de los fines y objetivos últimos de la educación a la luz de las expectativas y necesidades de la sociedad, en particular de niñas/niños, adolescentes y jóvenes; (d) la ampliación del concepto de la escolaridad básica y la renovación curricular permanente como instrumento para su consecución; (e) la universalización de una educación de calidad desde el nivel inicial a la media entendido como un piso mínimo de equidad; (f) el ajuste de los perfiles de formación y de carrera docente para sustentar una educación básica ampliada; (g) el fortalecimiento de la gestión institucional para avanzar en una visión holística del sistema educativo y (h) la diversificación de las fuentes de financiamiento para atender el crecimiento de la inversión y del gasto entendidos como estratégicos (Operti, 2006).

Bajo esta mirada de universalismo básico, entendemos necesario forjar y consolidar una perspectiva de universalismo social que implique la articulación inter-sectorial de tres ejes fundamentales de políticas: (i) Familia-Educación; (ii) Territorio – Barrios - Vivienda – Educación y (iii) Formación/Capacitación de Adultos – Trabajo.

(1) Articulación Familia – Educación

Las políticas de apoyo y de fortalecimiento a las familias constituye uno de los principales ejes de las políticas sociales para el desarrollo de programas de infancia y educativos. La calidad de las políticas públicas tiene un soporte central en como las comunidades y las familias se comprometen en su co-gestión y asumen una responsabilidad y una rendición de cuentas compartida con los prestatarios de los servicios por los procesos y los resultados.

Este primer eje tiene que ver con la instrumentación de un sistema de apoyos a las familias socialmente más vulnerables asociado a contraprestaciones que incluyan la estimulación temprana de niñas/niños así como la asistencia y el cursado completo de un educación básica extendida de once años - niveles cuatro y cinco de inicial, seis de

primaria y tres de media básica. Este piso mínimo de escolaridad es el requerido para poder empezar a forjar condiciones sustentables de equidad y de competitividad en la sociedad. La experiencia de Programas como Bolsa Escola en Brasil¹² muestra por un lado, la relevancia y los impactos positivos de articular programas de inclusión social y educativa que contribuyan a reducir la deserción y la inasistencia escolar, y por otro lado, sus limitados efectos en mejorar los índices de promoción si no son acompañados de cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permitan sustentar una educación equitativa de calidad (Finan y Sadoulet, 2006).

Los programas principalmente sustentados en condiciones/insumos tienen un impacto muy limitado sino son fortalecidos por procesos de aprendizaje que hagan uso de los mismos de manera creativa e ingeniosa y en el marco de visiones y propuestas educativas y curriculares sólidas. El enfoque de condiciones/insumos trasunta muchas veces una visión lineal, ingenua y quizás “políticamente correcta y poderosa” de las inversiones y de sus impactos, y aparece desligada de los objetivos y de los contenidos educativos que deberían sustentar su desarrollo.

La perspectiva comparada internacional señala que las políticas y los programas de apoyo a las familias (diversidades de tipos de constituciones familiares) orientados a fortalecer la estimulación temprana y el lenguaje como forma de promover un desarrollo equilibrado de niñas/niños (básicamente componentes psico-sociales, de salud y educación), juegan un rol fundamental. Destacamos tres elementos: (a) contra-restan la reproducción inter-generacional de la pobreza; (b) cimientan bases sólidas de aprendizajes y (c) pautan fuertemente las oportunidades de desarrollo de las personas a lo largo de la vida¹³. Los padres deben estar el mayor tiempo posible con sus hijas e hijos, sobre todo en los primeros años de vida, para lo cual es necesario articular políticas inter-sectoriales con una clara, objetiva y mensurable responsabilidad de parte de éstos en apoyar la estimulación temprana de sus hijas e hijos.

También una perspectiva comparada nos indica, tal cual se ha mencionado en el punto II., que un modelo unitario de educación básica, orientado por el logro de un conjunto de competencias básicas para la vida (UNESCO-IBE, 2007) y que incorpora bajo un marco curricular común a los tradicionales niveles primario y medio básico, democratiza oportunidades de formación en términos de acceso, procesos y resultados¹⁴. Esto implica incluir a todas y todos en ambientes heterogéneos de aprendizaje entendiendo a las diversidades en las condiciones y capacidades de los estudiantes como oportunidades para potenciar los aprendizajes y no como barreras que terminan por

¹² Bolsa Escola (incorporado desde el 2004 al programa Bolsa Familia) es un programa de transferencia monetaria en efectivo a familias con un ingreso per cápita aproximadamente menor a 45 dólares y con niños/niñas entre 6 y 15 años que asisten a la escuela. Las familias, generalmente las madres, reciben una transferencia próxima a 7.5 dólares por niño/niña (hasta un máximo de 22 dólares por hogar) si el niño asiste por lo menos al 85% de los días de clase. Una evaluación de Bolsa Escola indica que el mismo tuvo un impacto positivo en reducir la deserción durante el año escolar y en mejorar la asistencia a la escuela en valores cercanos al 8%. Sin embargo no tuvo impacto en disminuir la repetición ya que, entre otras cosas, la transferencia monetaria ha permitido retener en las escuelas aquellos alumnos menos motivados o con mayores dificultades de aprendizaje que de otra manera hubieran desertado.

¹³ Un buen ejemplo son los países nórdicos donde las políticas de inclusión social y educativa tienen un soporte fundamental en el desarrollo integrado de políticas de educación y de familia desde la infancia.

¹⁴ A través de las competencias generamos, movilizamos e integramos recursos – entre otros, valores, actitudes, saberes, saberes como y destrezas- para encarar y dar respuesta a diversidad de situaciones de aprendizaje y de vida. No se trata solamente de aplicar conocimientos y capacidades o de desarrollar destrezas. Las competencias son construcciones histórico-sociales que se desarrollan a través de situaciones que implican una dimensión valórico-actitudinal ineludible.

penalizar a los sectores más pobres. Asistir y completar una escuela básica incluyente debe comprometer a los padres y ser la contraprestación requerida para poder acceder a otros beneficios sociales de apoyo a la crianza y al desarrollo de hijos/as.

Una posible alternativa para avanzar bajo un formato alternativo de cambios educativos y curriculares, radicaría en promover centros de educación básica de once años que incluyan los tradicionales niveles cuatro y cinco de inicial, los seis de primaria y los tres de media básica, sustentado en un marco curricular común y en docentes que compartan una visión así como una serie de criterios e instrumentos para el desarrollo y la evaluación de competencias de vida y ciudadanas. Complementariamente, el fortalecimiento de las intervenciones, estimulaciones y remediaciones tempranas podrían plantearse en el marco de una política social de infancia para el grupo de 0 a 6 años priorizando los sectores de población más vulnerables. Múltiples modelos con diversidad de proveedores pueden funcionar bien bajo criterios y reglas universales que aseguren calidad en los procesos y en los resultados.

(2) Articulación Territorio – Barrios - Vivienda – Educación

El Uruguay carga con un déficit histórico de ausencia o debilidad de articulación entre las políticas de planificación territorial, barriales y educativas. No hay posibilidades reales de integración social por la vía de la educación en contextos de alta segmentación territorial de las ofertas públicas entre sí y entre las públicas y privadas. En el contexto más amplio latinoamericano, se observa “un empobrecimiento de la experiencia escolar que no conduce a la inclusión en la sociedad ni a unos ni a otros”; “no se trata ya de que unos están y otros no”. “Tampoco de que unos reciben buena educación y otros mala; se trata de que la educación no “integra”, porque no es la misma para todos” tal cual señala Juan Eduardo García Huidobro (2008).

Frente a estos órdenes de problemas, las escuelas son crecientemente visualizadas en la región como un centro de justicia social donde se comparten y se desarrollan objetivos educativos y sociales (Operti y Belalcazar, 2008). Este concepto, que nos ubica más allá de propuestas asistencialistas y compensatorias de la educación, debe necesariamente articularse con una visión del desarrollo colectivo que considere a los barrios como espacios ciudadanos de convivencia democrática.

Uno de los principales desafíos estriba en que en un marco unitario de política social, el sistema educativo logre ser inclusivo a través de la diversificación de ofertas que efectivicen el principio de la discriminación positiva dentro de una visión universalista de acción pública. Misma educación no implica ofertas iguales para todos sino diversidad de estrategias y procesos que igualen en resultados.

La articulación de políticas en torno a la tríada barrios – familias – centros educativos, implica entre otras cosas:

- (a) facilitar el acceso a programas de vivienda que tengan pertinencia cultural y provean los espacios físicos y los equipamientos necesarios que contribuyan al

logro de una sana convivencia y a una socialización adecuada de niñas/niños y de jóvenes¹⁵;

- (b) generar una red de servicios sociales a escalas locales centrados en orientar y apoyar a las familias y a los centros educativos en los procesos de socialización y de aprendizaje (por ejemplo, énfasis en acciones orientadas a detectar y a intervenir sobre las dificultades de aprendizaje) en el marco de un concepto de escuela comunitaria que profundice la dimensión socio-pedagógica y del reconocimiento de la necesidad de desarrollar políticas integradas en el espacio local (López, 2005);
- (c) realizar una fuerte y sostenida inversión en infraestructura recreativa y deportiva entendido como un eje central de la integración barrial implicando también la implementación de modelos de gestión comunitarias de espacios sociales públicos. Dentro del marco de las políticas animadas por fortalecer la integración social y a medida de las características de cada barrio, se podrían poner en marcha complejos educativos que reflejen en los hechos el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida desde el nivel inicial hasta la formación de adultos¹⁶, comprometiendo a las familias en su gestión. Dichos complejos podrían desarrollar una propuesta educativa y curricular local enfatizando la recreación, los artes, los deportes y las tecnologías de información y comunicación como factores que contribuyen a la integración cultural y social.

(3) Articulación Formación/Capacitación de Adultos – Trabajo

Las poblaciones adultas, principalmente de mediana edad, que tienen un nivel de instrucción que no supera la educación primaria¹⁷, son las más expuestas a estar o caer en situaciones de exclusión y/o pobreza en función de las situaciones de desempleo y de precariedad laboral. La reinserción laboral de este grupo de población es un asunto extremadamente complejo y delicado, y ciertamente es vital para el logro de adecuados niveles de integración cultural y social de nuestra sociedad.

En el marco del concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, un área prioritaria a la luz de incrementar la equidad social y competitividad de nuestra sociedad estriba en facilitar y brindar oportunidades de formación a la población adulta¹⁸ para que entre otras cosas, puedan completar un mínimo de nueve años de educación básica y acceder a una diversidad de capacitaciones por las vías formales, no formales e

¹⁵ Niveles altos de hacinamiento en los hogares (por ejemplo, tres o más personas por habitación para dormir) no favorecen condiciones adecuadas para la socialización ni para apoyar a niños/niñas y adolescentes en sus trayectorias educativas.

¹⁶ La concepción y articulación de una diversidad de ofertas complementarias – formales, no formales e informales – en el marco de una concepción de aprendizaje a lo largo de toda la vida constituye una estrategia central para democratizar oportunidades de formación y contribuye asimismo, a incrementar la equidad y la competitividad de las sociedades.

¹⁸ UNESCO (2009b) entiende que “el aprendizaje de adultos es un elemento fundamental del aprendizaje a lo largo de la vida que denota el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad”. Asimismo, la UNESCO asevera que las políticas y programas orientados a promover y fortalecer la educación de adultos como aspecto central en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, deben, entre otras cosas, abarcar y vincular los componentes del aprendizaje y la educación.

informales (por ejemplo en el lugar de trabajo) y usando modalidades presenciales y a distancia. Se debe tener bien en cuenta que alrededor del 50% de las poblaciones de 40 a 49 y de 50 a 59 años de edad residentes en el área urbana del país no completaron nueve años de escolaridad (seis de primaria y tres de media básica)¹⁹.

El Uruguay tiene una población de mediana edad escasamente instruida a la luz de los desafíos de avanzar hacia una sociedad del conocimiento sustentada en una alta calidad de sus recursos humanos. Este déficit tiene un doble efecto perverso: por un lado, restringe fuertemente las posibilidades de crecer y de lograr un desarrollo equitativo; y por otro, el bajo clima educativo de los hogares es más un obstaculizador del desarrollo de aprendizajes y de competencias básicas para vivir en sociedad entre alumnos/nas de educación primaria y media.

Asimismo, el establecimiento de estructuras y mecanismos orientados a reconocer, convalidar y acreditar las diversas formas de aprendizaje (marcos de equivalencia como de calificaciones que incluyan el aprendizaje indirecto y no formal) es un componente fundamental en la conformación de sistemas educativos inclusivos sustentados en la complementariedad entre las ofertas formales y no formales. Estamos pues ante la necesidad de revisar y diversificar los marcos institucionales y las ofertas educativas así como de fortalecer el concepto de universidad abierta²⁰.

III.2. El universalismo cultural enriquecido por las diversidades: una forma de vivir juntos y en cercanía

La tradición universalista en el desarrollo de políticas públicas es un activo histórico del Uruguay, asentado en una fuerte y extendida convicción que la justicia social es un componente esencial de la democracia. El denominado Estado Benefactor en Uruguay o más genéricamente lo que se conoce en el mundo como social democracia, crecientemente valorado en el contexto de la reciente crisis económica mundial como generador de inversiones y de demanda agregada, ha cumplido un rol fundamental en : (a) facilitar la integración cultural, política y social en torno a una serie de valores compartidos; (b) generar oportunidades de desarrollo colectivo e individual y (c) poner en funcionamiento redes de protección social que facilitaron la consolidación de una sociedad fuertemente de clase media. Dos conceptos fueron claves para la consecución del Estado Benefactor en Uruguay, a saber, la igualdad de oportunidades y la laicidad.

La igualdad de oportunidades se concibió básicamente como el acceso a un conjunto de servicios sociales básicos (por ejemplo en educación, salud y seguridad social) y de protección social del trabajador, igualando a las personas en sus puntos de partida. Este concepto igualador, uno de cuyos ejemplos más destacados fue la red de más de 1.000 escuelas rurales ya forjada a mediados de la década de los cincuenta (CIDE,

¹⁹ Los valores son del 44.0% y del 50.9% entre las poblaciones de 40 a 49 y de 50 a 59 años de edad (Encuesta de Hogares 2007, muestra representativa a nivel de todo el país, Instituto Nacional de Estadística – INE).

²⁰ Según señala Olivia Roldán (2005), y tomando como referencia el contexto inglés, “el concepto de educación abierta significó una idea de apertura de los estudios superiores hacia la sociedad, los espacios, las ideas y la innovación pedagógica”. Roldán añade que “a partir de estas cuatro formas de apertura, Villalobos define a un sistema de estudios abiertos como aquel sistema de enseñanza que mediante una metodología innovadora y currículum elaborado a partir de la demanda de los propios educandos y del medio social, ofrece estudios a una población de adultos en el lugar donde reside, en el entendimiento de que esa población está limitada o imposibilitada para optar por estudios escolarizados”.

1966²¹), se ha ido ampliando y afinando para también abarcar progresivamente, aunque con bastante menor éxito, la igualación en las condiciones y en los procesos de prestación de los servicios sociales así como en los resultados obtenidos. El concepto de equidad fue sustituyendo al de justicia como criterio orientador en el diseño y en la evaluación de políticas y programas enfatizando el abordaje de las brechas en la adquisición de aprendizajes y de competencias²².

La tradición igualitarista se complementa con el concepto de laicidad en educación entendido como el afianzamiento de valores universales compartidos por la sociedad en su conjunto que encuadra y limita la expresión de las diversidades provenientes principalmente de credos religiosos y filosóficos. El énfasis se pone en consolidar el universalismo a través de la convergencia en el desarrollo de una serie de principios, valores, creencias y normas que nos fortalezcan en nuestra identidad unitaria y homogénea como nación (Operti, 2002). Esta tradición laica, similar al modelo republicano francés, busca afanosamente la integración societal por la vía de propuestas educativas unitarias dirigidas a alumnas y alumnos procedentes de grupos sociales distintos. En gran medida busca combinar propuestas curricularmente homogéneas y aulas socialmente heterogéneas bajo un marco universalista de acción pública principalmente signado por igualar oportunidades en el acceso a las ofertas.

Hoy estamos enfrentados al desafío de revisar, fortalecer y enriquecer nuestro legado universalista por dos razones básicas:

- (a) en primer lugar, porque el triple problema de la pobreza, la marginalidad y la segregación requieren políticas y programas más centrados en lograr razonablemente igualar en los resultados bajo esquemas que combinen sectores y prestaciones, y que apelen a la focalización como un instrumento para universalizar y no para separar, segregar y estigmatizar; y
- (b) en segundo lugar, por la propia explosión de las diversidades, que crecientemente asumen formas y contenidos muy variados y antes los cuales se requiere una voluntad y un esfuerzo permanente por entender, respetar y tratar de integrarlas a una tradición universalista aggiornada.

El riesgo de no atender debidamente las diversidades radica en que vaciamos la tradición universalista al tratar de imponer una serie de valores y normas descuidando a los diferentes y contribuyendo de manera indirecta a fortalecer “la existencia de sociedades paralelas “con valores y códigos de conducta propios de una subcultura. Quizás uno de los mayores desafíos que enfrenta el Uruguay en los próximos años, es entender comprehensivamente y responder positivamente a las diversidades contextualizado por las disparidades, realizando un progresivo y complejo tránsito desde un universalismo integrador y homogeneizante a un universalismo igualmente integrador pero diverso. Entre otras cosas, se requiere solidez, diversidad y flexibilidad en los marcos de organización y de funcionamiento del sistema educativo, en las

²¹ La red extendida de escuelas públicas en zonas urbanas y rurales constituyó un elemento central en la integración cultural y social de diversos sectores migrantes, económicos y sociales. En 1950 la tasa bruta de universalización de la Educación Primaria era universal (95%) (CIDE, 1966).

²² Los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) contribuyen a tener una visión comprehensiva de las disparidades educativas que se generan desde dentro y fuera del sistema educativo.

ofertas, en los tipos de escuelas y en las prácticas pedagógicas para poder atender las diversidades que son esencialmente a la vez individuales, culturales y sociales.

La experiencia de países europeos, provenientes de tradiciones bien distintas, como Francia con su modelo laico unitario republicano o el Reino Unido con su clásica perspectiva multicultural “laissez faire laissez passer”, nos indican que una efectiva integración no se logra si dejamos a un costado las diversidades o simplemente permitimos que éstas florezcan bajo una supuesta lógica de mercado de supervivencia de los más fuertes (suerte de un darwinismo social actualizado). Las consecuencias de no entender y no atender las diversidades son por cierto muy costosas contribuyendo a generar situaciones y sentimientos de exclusión, de no pertenencia y de insatisfacción permanente con la sociedad en que se vive²³.

Un desafío mayor es conciliar diversidad y unicidad teniendo en cuenta lo que dice Edgar Morin (2011) que el tesoro de la unidad humana es la diversidad y a la vez el tesoro de la diversidad humana es la unidad humana. Se entiende necesario forjar y consolidar una perspectiva de universalismo cultural que entienda, respete y aborde las diversidades en las constituciones familiares, en el educar y en las maneras de aprender como una forma posible de contribuir a lograr una efectiva integración social y cultural.

(1) Diversidades de familias

Las diversidades en los tipos de constitución familiares y como normativamente y en los hechos se establecen sus derechos y responsabilidades, como se apoya sus formas de reproducción en lo biológico, cultural y social, y de que manera se conforman las redes de protección social, informan crecientemente el desarrollo de las políticas públicas sociales. Creemos que la discusión no debería girar en torno a prescribir un modelo de familia o desconocer formas diversas de sexualidad así como tampoco caer en una suerte de relativismo cultural aséptico y condescendiente. Más bien se trata de fortalecer a las familias en un sentido plural, esencialmente en los roles y responsabilidades de padre/madre e hijos/hijas y de co-educadores así como también reconocer otras situaciones de tipos de familias en el marco del respeto y de la observancia de valores universales compartidos por la sociedad en su conjunto. El interés superior de la niña y del niño, establecido en el artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989²⁴) debe ser bien tenido en cuenta, evitando situaciones de discriminación y de estigmatización.

Comprender a las familias en sus diversidades es clave para la implementación de políticas educativas que busquen articular las propuestas curriculares y su localización en los centros educativos y en las aulas, con las oportunidades y las restricciones de la socialización familiar; por ejemplo, en relación a promover las lecturas familiares; el rol

²³ Por ejemplo es el caso de algunos barrios en París donde la gütización territorial se nutre sustancialmente de la falta de oportunidades laborales y de la percepción por los jóvenes de ser discriminados por raza/etnia, de complejos de vivienda que no favorecen la convivencia, de una importante proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan, de migrantes que se sienten aislados y abandonados, y de variadas formas de violencia callejera (por ejemplo, la quemadura de autos).

²⁴ “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”. En línea, disponible en: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm

de los trabajos domiciliarios; y las tutorías y el seguimiento de los alumnos en los centros educativos y en los hogares.

(2) Diversidades en educar

La libertad de los padres en incidir en el tipo de educación de sus hijas/os es una norma constitucional que no ha sido implementada de manera comprehensiva y atendiendo a su relación con otras normas (Operti R., 2002²⁵). Muchas veces su discusión parece reducirse a si los padres disponen de los recursos económicos para elegir el centro educativo en el marco de una oferta privada bastante amplia, diversa y dispar en las propuestas institucionales y pedagógicas.

Asimismo se debe tener en cuenta que el Informe 2009 sobre el seguimiento de las metas de Educación para Todos (EPT), la UNESCO señala que las evidencias empíricas no son concluyentes en cuanto a que la mayor posibilidad de elección por parte de los padres mejore los resultados de los aprendizajes e incremente la equidad (UNESCO, 2008). Resulta claro que ningún instrumento por sí solo puede generar “resultados mágicos” descontextualizado de una propuesta de mejoramiento de la equidad y de la calidad de la educación. En dicho informe, la UNESCO hace referencia a la gobernanza como una dimensión clave para que un sistema educativo pueda ser efectivamente inclusivo a través por ejemplo de las escuelas, de los currículos y de las prácticas de clase. Marcos organizacionales flexibles, ejecutivos y abiertos a la sociedad contribuyen a democratizar la educación en oportunidades y en resultados.

Un desafío central estriba en promover y facilitar que los padres puedan expresarse y contribuir efectivamente a las tomas de decisiones sobre los valores, las actitudes, las competencias y los contenidos a socializar reflejados en el currículo implementado en los centros educativos. El currículo debe expresar de manera sustantiva y clara el tipo de sociedad que se espera construir asumiendo e integrando diversidades de enfoques y pareceres ²⁶. El sistema educativo debe promover múltiples ofertas para respetar las identidades y las valoraciones que se puedan dar en la sociedad garantizando una base universalista vinculante para todos. Se trata de gestar una laicidad universalista e incluyente frente a concepciones que ignoran las diversidades o buscar prohibir su expresión en los centros educativos.

Deberíamos transitar hacia un sistema educativo en que todos los actores involucrados, de dentro y fuera del mismo (los denominados “stakeholders”) se responsabilicen por sus actos y asumen su cuota parte de responsabilidad por los resultados obtenidos. La experiencia comparada internacional indica con claridad que

²⁵ La Constitución vigente de 1967 establece, en los artículos 68 al 71, principios y orientaciones básicas sobre la organización y el funcionamiento de la educación, que son nuestras principales referencias y garantías – la libertad de enseñar y de aprender, la legitimidad de la intervención del Estado en la educación para el mantenimiento del bien público así como el derecho de los padres a incidir en la educación de sus hijos (art. 68), las exoneraciones tributarias a los centros privados (art. 69), la obligatoriedad de la enseñanza primaria y media (art. 70), la gratuidad de la enseñanza en los diferentes niveles entendida como de utilidad social y el énfasis en la formación ciudadana y ética (art. 71) (Operti, 2002)

²⁶ El currículo puede ser visto tanto como un producto (el “qué”) y como un proceso (el “cómo”), ambos aspectos son igualmente importantes. El aprendizaje de calidad requiere, como prerrequisitos: documentos curriculares sensatos que reflejen una visión de la sociedad acerca qué y cómo los alumnos deberían aprender; estrategias de implementación innovadoras que conduzcan a un ambiente de aprendizaje agradable y amigable; y prácticas inclusivas de enseñanza y aprendizaje (Operti, 2009)

los sistemas educativos funcionan mejor cuando los centros educativos se abren a la comunidad, dialogan con los padres y se transforman en lúcidos y eficientes receptores de sus expectativas y demandas (por ejemplo, en los países nórdicos).

El concepto de “intellectual accountability” parecería ser el adecuado para generar un sistema con roles y responsabilidades de ida y vuelta que implica que los centros educativos son responsables por los resultados de los aprendizajes mientras que las autoridades educativas se hacen responsables de facilitar las condiciones a los centros para su logro. El sistema educativo finlandés constituye un buen ejemplo en lograr un concepto justo y constructivo de “accountability” (Savolainen H., 2009). Este concepto a la vez que evita la penalización, la estigmatización y el fatalismo por los magros resultados, promueve intensamente la diversificación de las oportunidades de aprender y de los medios de enseñar para intentar generar respuestas a medida de las condiciones y las necesidades de cada alumno.

(3) Diversidades en las maneras de aprender

Las diversidades de niñas/niños y jóvenes, cómo entenderlos, cómo continentalos y apoyar su desarrollo, cómo compartirles las referencias y las herramientas necesarias para que puedan tener oportunidades efectivas de crecer y desarrollarse en lo personal, en lo familiar, en lo social y en prepararse para ejercer de manera positiva y propositiva la ciudadanía, nutren fuertemente las agendas educativas nacionales. Tradicionalmente existe una fuerte tendencia a analizarlos desde macro variables sociológicas como son por ejemplo el nivel socioeconómico de las familias, su lugar de residencia y su nivel de instrucción, pero no se verifica una similar voluntad por entender en profundidad sus subjetividades, sus maneras de sentir y actuar, sus referencias y sus ideales, entre otros aspectos relevantes.

Muchas veces tendemos a pensar que la globalización cultural y de las relaciones sociales trae consigo la uniformización de las visiones, de los pareceres y de los gustos de los jóvenes pero en realidad la diversidad crece con la globalización ya que éstos, desde situaciones y ámbitos muy diferentes, y con un creciente acceso a las TICs, crean permanentemente respuestas donde a la vez interactúan fuertes componentes de individualización y de pertenencia grupal y societal. Basta pensar en el uso audaz ingenioso y creativo de Internet por los jóvenes en las revoluciones de Egipto y Túnez de este año (Le Monde Diplomatique, 2011).

Asimismo, las diversidades en las formas como niñas/niños y jóvenes aprenden, cómo usan la memoria, cómo hacerlos concientes de sus funciones cognitivas para que puedan entender mejor y aprender más, de qué manera elaboran sus respuestas frente a lo que docentes enseñan, son temas que informan crecientemente los procesos de cambio educativo y curricular. Se trata esencialmente de fortalecer el papel clave que desempeña la neuro-psicología y la educación cognitiva como factores importantes para potenciar los aprendizajes (Abadzi, 2006).

Aun cuando nuestro sistema educativo tiene serias dificultades de larga data, para entender y responder positivamente a las diversidades y evitar situaciones de exclusión, no presta la atención debida a los temas de inclusión educativa y cognitiva. A principios de los noventa, por ejemplo, la aprehensión y la aceptación del concepto de discriminación positiva - básicamente proveer una atención diferenciada hacia sectores

sociales definidos como carenciados - fue compleja y muchas veces derivó en el estigma de una escuela y de un currículo empobrecido para pobres.

Durante los noventa y principalmente en su segunda mitad, se pudo avanzar en la aceptación cultural y social del concepto de un apoyo focalizado en ciertos grupos sociales en el marco de políticas y programas de alcance universal – por ejemplo, la universalización de la Educación Inicial en los niveles de cuatro y cinco años, y la extensión del modelo de escuela de tiempo completo (Operti *red. pal*, 2000)-. Pero bastante menos se pudo avanzar por personalizar la atención educativa, por responder efectivamente a las diversidades individuales, por desarrollar trajes a medida de las expectativas y necesidades de cada persona en el marco de ambientes educativos inclusivos y de ofertas educativas flexibles.

La educación personalizada implica varios niveles complementarios de conceptualización e intervención. En primer lugar, supone desarrollar desde la Educación Inicial a la Formación Docente, currículos sólidos en conceptos, flexibles²⁷ en instrumentos y receptivos a los requerimientos y a las necesidades de diversas poblaciones, menos cargados de asignaturas y contenidos y más orientados al desarrollo de competencias de vida requeridas para poder abordar situaciones y desafíos de la vida cotidiana. Un marco curricular unitario implica que la educación media superior²⁸ (grados 10 al 12 en las modalidades secundaria, técnica y profesional) complementa a una educación básica democratizada de diez a once años al lograr una formación ciudadana comprehensiva y que posteriormente puede continuarse y fortalecerse en los niveles de formación terciarios. Se trata de diversificar las modalidades de gestión institucional y pedagógica – entre otras cosas, trabajo en torno a proyectos, aprendizaje cooperativo, tutoría y atención personalizada y modalidades de evaluación basadas en los enfoques por competencias-.

En segundo lugar, asumir el desafío de forjar escuelas inclusivas lideradas y gestionadas en relación abierta y permanente con la comunidad, sustentadas en comunidades profesionales²⁹ que creen y trabajan en desarrollar respuestas pertinentes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Concebir e instrumentar escuelas inclusivas que entiendan y respondan frente a las diversas condiciones, capacidades y

²⁷ Cecilia Braslavsky (2002) conceptualizó el currículo como “un contrato denso y flexible entre la política, la sociedad y los docentes”. Se trata de congeniar y combinar conceptos universales que tiendan a sustentar los procesos de implementación (densidad), así como facilitar la generación de oportunidades claras y concretas de elegir entre un menú de opciones de desarrollo local del currículo, y de poder concretarlas (flexibilidad). Las propuestas curriculares se desarrollan mejor cuando existen referencias nacionales sólidas y comunes a todos, y en los niveles locales, se generan espacios de libertad y de autonomía para que los directores de centros educativos y los docentes sean co-desarrolladores del currículo.

²⁸ Se integra por diversas avenidas y ofertas comunicadas entre sí (navegabilidad en todo sentido), que comparten un marco curricular común y todas ellas habilitan a la realización de estudios terciarios.

²⁹ Las comunidades de prácticas son maneras efectivas de promover procesos colectivos de aprendizaje donde se comparten competencias y conocimientos. Las corrientes de la teoría del aprendizaje surgidas a finales de los ochenta y principios de los noventa conformaron el modelo de aprendizaje situado, según el cual el aprendizaje se construye mediante la interacción social derivada de experiencias cotidianas en el ámbito profesional o en otros ámbitos. En ese sentido, el aprendizaje se entiende como producto de la participación en distintas comunidades de prácticas, con diferentes grados de estructuración. Desde una perspectiva general, las comunidades de prácticas se han definido como “...grupos de personas unidas en torno a una preocupación, un conjunto de problemas o la pasión inspirada por un tema que amplían sus conocimientos y reflexiones al respecto manteniendo contactos permanentes” (Wenger *et al.* 2002; UNESCO-OIE, 2005)

ritmos de aprendizaje de niñas/niños y jóvenes implica entre otras cosas, liderazgo institucional y pedagógico; cultura docente que dialoga y comparte competencias y prácticas en un clima de respeto y de profesionalidad; estudiantes que se ayuden mutuamente; apertura a la comunidad y capacidad real de poder dialogar, tomar y procesar decisiones en los centros educativos.

Diversas investigaciones (UNESCO – OEI, 2008) indican que existe una fuerte evidencia del potencial de los enfoques que promueven la cooperación entre estudiantes con el objetivo de crear condiciones de enseñanza y de aprendizaje que maximicen la participación al mismo tiempo que lograr altos niveles de aprendizaje para todos los estudiantes. Más aun, esta evidencia sugiere que el uso de tales prácticas puede ser un medio efectivo de incluir a estudiantes con diversas condiciones para el aprendizaje como por ejemplo aquellos que provienen de diversos entornos culturales y sociales, o que son categorizados como con necesidades especiales. Asimismo, la evidencia derivada de la aplicación de programas educativos a nivel de ciudades como es el caso del “Greater Manchester Challenge”, nos señala que el partenariado entre escuelas de diversos contextos culturales y sociales constituye uno de los factores más influyentes en la mejora de los resultados a nivel de la escuela (Aiscow, 2011).

Una escuela inclusiva implicaría, entre otras cosas,: renovar los criterios de reclutamiento de profesores; la definición de espacios curriculares a nivel del centro educativo; apoyos sociales coordinados con dependencias de gobiernos nacionales y locales y la generación de espacios de participación estudiantil con asunción efectiva de derechos y responsabilidades. El norte de referencia de todo centro educativo debe ser que todo estudiante preocupa por igual y que todos tienen una oportunidad real de aprender.

En tercer lugar, implica brindar apoyos diferenciados a alumnas/alumnos en el propio centro educativo tratando siempre de prevenir y anticiparse a las dificultades de aprendizaje concibiéndolas como un desafío para lograr aprendizajes más pertinentes y relevantes³⁰.

En cuarto lugar, supone cambiar la formación, el perfil y el rol docente en el marco de una visión unitaria de largo aliento que priorice conjuntamente la dignificación y la profesionalidad docente. Formación universitaria de alta calidad, criterios exigentes para el ingreso a la carrera docente (las personas adecuadas para ser buenos profesores), condiciones de trabajo equivalentes a un nivel medio de remuneración profesional, estimular la excelencia docente y su permanente profesionalización y visualizar al docente en el triple rol de estudiante a lo largo de toda la vida, de co-desarrollador del currículo y de profesional responsable, son algunos de los aspectos a tener en cuenta. Los cambios y los procesos de desarrollo curricular en la educación básica, media y la formación docente deben sustentarse en enfoques, objetivos, contenidos y sistemas de evaluación dialogados y compartidos.

El Uruguay tiene un gran deber en la generación de sistemas educativos inclusivos que efectivamente democratizen las condiciones y las oportunidades de formación para todas y todos, superando visiones elitistas, excluyentes y discriminatorias que penalizan

³⁰ Un factor fundamental asociado al logro de procesos y resultados equitativos de calidad estriba en detectar tempranamente las diversas dificultades de aprendizaje y abordarlas de una manera inclusiva y comprensiva en las escuelas comunes (caso por ejemplo de Finlandia).

severamente a los grupos de población más vulnerables. Increíblemente nos hemos en cierta medida acostumbrados a convivir con altas tasas de deserción, principalmente concentradas en la Educación Media, y que en los hechos constituyen, tal cual se ha señalado, un mecanismo poderoso y permanente de reproducción de la pobreza y la marginalidad.

A principios de la década pasada, se conocieron y tuvieron difusión pública cifras en extremo preocupantes sobre la cantidad de jóvenes que no estudian, ni trabajan ni buscan trabajo³¹. Las respuestas frente a estos problemas no han tenido la suficiente fuerza política, institucional y comunitaria ni la solidez curricular y pedagógica como para revertir una tendencia que es una fuente generadora permanente de situaciones de pobreza y de marginalidad.

IV. Una ventana de oportunidades viables

En diferentes regiones del mundo, los países se enfrentan a la disyuntiva de mantenerse aferrados a formatos tradicionales de concebir e implementar procesos de cambio educativo y curricular, o bien atreverse a caminos alternativos. Las diferencias entre estos dos formatos no solo hacen a las visiones en torno a la educación, sus roles, contenidos, responsabilidades e implicancias sino también a la construcción y legitimación política de la democracia, a la participación ciudadana en los asuntos educativos y al tipo de sociedad que finalmente se busca alcanzar. El Uruguay fue tempranamente exitoso en desarrollar un matriz educativa pionera en entender los roles culturales y sociales que cumple la educación y que tuvo en el estado benefactor las orientaciones y los instrumentos para su consecución.

Desde hace un cuarto de siglo, y principalmente a partir de los 90, el Uruguay busca transitar hacia formatos alternativos educativos pero sin mayores éxitos. Los intentos por cambiar revisten en general un carácter puntual, son discontinuados, escasamente vinculantes con otros componentes del sistema educativo, débilmente sustentados en una visión holística de la educación y sin anclajes conceptuales sólidamente entrelazados entre las fases de diseño e implementación. La suma de innovaciones, por más transformacionales que sean, se topan con normativas, instituciones, currículos, centros educativos y docentes que siguen funcionando bajo el formato tradicional.

Si por ejemplo, el currículo no se puede “tocar en el centro educativo”, de nada o poco vale efectivamente plantearse la intención de lograr un currículo más ajustado a las necesidades y expectativas locales o bien de recrear el modelo de liceo en aspectos globales y específicos. La tentación de recorrer un camino de transformaciones puntuales sin tocar las “vacas sagradas del sistema” es muy grande y seguramente su “anunciado epílogo” será acumular más frustraciones con los resultados. No se transforma de una forma sustentable por hacer algunas cosas de maneras diferentes a lo habitual pero manteniendo inmune el espíritu del sistema educativo y su funcionamiento rutinario.

La ausencia relativa de pensamiento y de acción política sobre la educación así como la corporativización de la educación en un amplio abanico de temas de alta relevancia (por

³¹ Al año 1999 se calculó en 13.000 la cantidad de jóvenes entre 12 y 15 años que no estudiaban, ni trabajaban ni buscaban trabajo. Ese valor aumentaba a 18.000 entre los de 16 a 19 años, de los cuales 12.000 eran mujeres (ANEP, 2001).

ejemplo sobre las discusiones y los acuerdos curriculares), se retroalimentan fuertemente de manera de bloquear una construcción dialogada de la política educativa de largo aliento. Recientemente José Rila (2011) señaló que la política se ha sustraído del debate educativo minando las bases de legitimidad política de los procesos de cambio, así como la corporativización ha conducido a una privatización de la educación donde un grupo se abroga el derecho y la exclusividad de hablar y de actuar en nombre del interés general. Como Rila sostiene, “la educación es una cuestión ciudadana, y quien está representando a la ciudadanía es el sistema político”.

Avanzar hacia formatos alternativos con capacidad razonable de éxito implica un profundo cambio de mentalidades en las culturas, en las políticas y en las prácticas de nuestra educación que requieren de una firme, sólida, proactiva y coherente conducción política. Sin una política de gobierno y partidaria de calidad que sustente, oriente y de seguimiento a la educación, los asuntos de la educación seguirán embrollados y trancados en discusiones principalmente en torno a los subsistemas, las disciplinas y las corporaciones mirando la sociedad y el mundo desde los arreglos e intereses de las ofertas educativas. La discusión y la construcción colectiva en educación no deben ni pueden quedar blindadas por las instituciones y sus feudos de poder.

Una pregunta primordial que nos deberíamos hacer es si hay liderazgo, voluntad, poder y volumen político para mover el péndulo hacia los formatos alternativos bajo una agenda robusta de cambios educativos. Mover el péndulo es uno de los mayores desafíos que enfrenta al Uruguay de cara a sentar bases sustentables para un desarrollo equitativo. No vamos a tener un futuro promisorio como país manteniendo un sistema educativo, aun retocado, que no está concebido para facilitar y democratizar las oportunidades de aprendizaje. Lamentablemente, la democratización de la educación no llega a ser un asunto prioritario.

Si somos contestes en que hay que cambiar las miradas y los movimientos, sugerimos tres líneas de acción complementarias: (i) asumir cinco desafíos para moverse decididamente hacia los formatos alternativos; (ii) en el marco de esos desafíos seleccionar y priorizar tres temas centrales que hacen a una efectiva democratización de la educación; y (iii) recrear las bases del universalismo de las políticas públicas para darle un renovado sustento y sentido a la educación.

En primer lugar, los cinco desafíos apuntan a forjar un sistema educativo, concebido como un facilitador de oportunidades de aprendizajes, con diversidad de arreglos institucionales públicos y privados como gestores de las políticas educativas y cuyo norte de referencia es democratizar procesos y resultados de aprendizaje que respondan de manera integrada a los retos planteados por las disparidades y las diversidades. Marcos curriculares comunes a los niveles inicial, primario y medio, bajo el objetivo compartido de contribuir al logro de una formación ciudadana comprehensiva que aborde diversidad de situaciones de la vida, deben constituir la referencia y la garantía para localizar el currículo a través de equipos directivos y docentes que asumen la co-responsabilidad por los procesos y los resultados de los aprendizajes en el marco de sistemas educativos que rinden cuenta en todos sus niveles.

En segundo lugar, y sobre el supuesto de concebir a los sistemas educativos como facilitadores de oportunidades de aprendizaje, tres temas surgen como prioritarios:

- (a) Una educación inclusiva facilitadora del desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes donde entender, respetar y construir en base a las diversidades individuales, sociales y culturales es una máxima para ganar en bienestar, desarrollo, talento y creatividad de la sociedad. Personalizar el currículo para hacerlo más inclusivo a la forma en la cual cada alumno/na aprende, se relaciona con los demás y progresa en función a sus motivaciones y ritmos. La educación inclusiva debe encarnar el espíritu y la materia de nuestro sistema educativo desde las visiones a las prácticas, y fundamentalmente en relación a la tríada fundamental (relación entre currículos, escuelas y docentes inclusivos), para que la educación pueda hacer la diferencia en lo colectivo e individual.
- (b) Una educación básica ampliada y democratizada de once años o más desde el nivel inicial hasta la educación media básica debe ser entendida y apropiada como el piso mínimo de equidad, desarrollo y competitividad de nuestra sociedad. Entre otras cosas, esto implicaría la convergencia institucional, curricular, pedagógica y docente entre los niveles de educación primaria y media básica; la conformación de un marco curricular de educación básica sustentado en el desarrollo de competencias de vida y ciudadanas, y la localización del currículo a través de centros de educación básica para permitir que la diversidad de la sociedad se incorpore al sistema educativo y sea la palanca para que cada persona tenga una oportunidad efectiva de aprender.
- (c) Una educación de jóvenes unitaria y diversa que cambie la mirada tradicional desde las ofertas que regulan, encasillan y separan, a entender y respetar al joven desde su especificidad existencial y su contextualización cultural, social y territorial. La unicidad de la educación de jóvenes está dada por ser garante de la democratización en el acceso al conocimiento necesario para desempeñarse competentemente en la sociedad como un ciudadano activo, propositivo y constructivo. El punto de partida debe ser las situaciones de vida mientras que las áreas de conocimientos/disciplinas son instrumentos para responder a los desafíos que aquellas plantean. Esta unicidad se sustenta en una diversidad de ambientes, ofertas y procesos que buscan superar las barreras de lo público/privado, urbano/rural y formal/no formal para llegar a cada joven con una propuesta que lo comprometa efectivamente con los aprendizajes. Se tratar de apoyar las ofertas educativas que mejor respondan a las expectativas y necesidades de jóvenes situados en diferentes contextos con independencia de su formato institucional.

En tercer lugar, las agendas educativas transformacionales requieren de un marco universal sólido de políticas públicas. Nuestro universalismo tradicional no sabe actuar sobre las disparidades para intentar reducir las brechas sociales de aprendizaje ni logra visualizar las diversidades como oportunidades para aprender más y mejor. La refundación del universalismo sustenta una agenda de cambios educativos conjugando e integrando el universalismo social como cimiento de una sociedad justa e integrada, y el cultural como la forma de vivir juntos y en cercanía asumiendo las diversidades. Repensar el universalismo supone preguntarse en profundidad sobre los fines y los objetivos de la educación y de que manera ésta contribuye a la felicidad y al bienestar de la persona; a forjar ciudadanos activos, críticos y propositivos; a lograr una integración cultural respetuosa de las diversidades; a forjar una integración de calidad de nuestro país en el mundo y a aspirar a lograr una sociedad de cercanías sociales. La priorización de una formación ciudadana comprehensiva y de la Educación para el

Desarrollo Sustentable (EDS) son dimensiones claves en la conformación de una renovada visión de la educación como política cultural, social y económica.

El universalismo social tiene esencialmente que ver con forjar un nuevo marco intersectorial de concepción y actuación de las políticas sociales sobre tres ejes fundamentales: (i) Familia-Educación; (ii) Territorio – Barrios - Vivienda – Educación y (iii) Formación/Capacitación de Adultos – Trabajo. Los temas relativos a programas de estimulación temprana en la infancia; modalidades de apoyo a las familias más vulnerables asociado a contraprestaciones educativas; la conformación de modelos unitarios de una educación básica ampliada; complejos educativos localizados en barrios y alineados con los programas de vivienda y de participación comunitaria; y la facilitación de oportunidades de formación para que la población adulta complete la escolaridad obligatoria, pueden nutrir la agenda del universalismo social.

De manera complementaria al universalismo social, el universalismo cultural implica por un lado revisar el concepto de laicidad para hacerlo más incluyente de la diversidad de enfoques y credos, y que asimismo los padres puedan expresarse y contribuir efectivamente en la toma de decisiones sobre el currículo implementado en los centros educativos. Un concepto de laicidad más incluyente supone promover fuertemente la diversidad de ambientes de aprendizaje y de ofertas educativas para personalizar el currículo entendiendo, respetando y actuando en base a las maneras únicas y específicas a través de las cuales cada alumno aprende. Los temas relativos a la personalización de la educación implican, entre otras cosas, la conformación de un marco curricular sólido, coherente y flexible desde el nivel inicial a la formación docente; el desarrollo de currículos, centros educativos y docentes inclusivos; un menú de apoyo a los alumnos en los centros educativos para anticipar y actuar sobre dificultades de aprendizaje y la resignificación de la formación, el perfil y el rol docente para respetar y atender la diversidad de expectativas y necesidades de los alumnos. Cualquier iniciativa orientada a ampliar el radio institucional del sistema educativo y de forjar una laicidad más incluyente, requiere de un firme e indelegable liderazgo del estado como orientador y garante de la educación como bien público de calidad.

En síntesis, el Uruguay tiene una ventana de oportunidades viables para transformar el sistema educativo desde una nueva visión necesaria e impostergable de la política y de la educación. Por un lado, se trata de entender el rol de la política – de gobierno, parlamento y partidos políticos - en la educación como orientador, garante y vigilante del derecho ciudadano a gozar de una educación de calidad como bien público; y por otro lado, una visión del sistema educativo que sin fronteras institucionales, sin vetos ideológicos y sin ofertas separadas y segmentadas, facilite la democratización de las oportunidades de aprendizaje para poder llegar efectivamente a todos y todos. Esta simbiosis entre la política y la educación solo es posible si la ciudadanía forja, protege y exige que la educación sea un asunto de la sociedad.

V. Anexo: Algunas experiencias a compartir

En este apartado compartimos algunas experiencias de procesos de cambio y desarrollo educativo y curricular con el objetivo de aportar elementos de referencia para informar el debate nacional a la luz de los cinco desafíos mencionados al final del punto I. y de los tres temas abordados en este apartado. La mirada desprejuiciada, atenta y constructiva hacia el mundo puede ser una manera útil de nutrir la agenda nacional y abrir una nueva ventana de oportunidades para animar un proceso de construcción colectiva largamente postergado principalmente entre los sistemas político y educativo. Brevemente se mencionan algunos aspectos salientes de las experiencias educativas de Brasil, China, Corea del Sur, Escocia, Francia y Finlandia.

A. Brasil

Siguiendo la tendencia de expansión de la educación obligatoria ocurrida en la mayoría de los países desarrollados y algunos países de América Latina, desde 2006 la educación básica³² en Brasil es de nueve años, en lugar de ocho, con la inscripción obligatoria de los niños de seis años de edad en la escuela.

Con esta ampliación y reorganización de la educación básica obligatoria y gratuita, el estado tiene como objetivo mejorar la equidad y la calidad de la educación en el país, para garantizar que ingresando en el sistema educativo a una edad más temprana y permaneciendo más tiempo en la escuela, los niños tengan más oportunidades de aprendizaje y, por tanto, una formación más amplia. Sin embargo, a través de forjar una educación básica de nueve años no se trata sólo de aumentar el tiempo de permanencia en la escuela sino también fomentar los cambios pedagógicos.

Para que la escuela pueda recibir a estudiantes que antes cursaban separadamente la etapa de educación preprimaria, fue necesaria una reorganización de la estructura, de los contenidos, métodos, materiales, objetivos y formas de evaluación que implica para los establecimientos escolares elaborar una nueva propuesta curricular que responda a las características, capacidades y necesidades de esta fase de la infancia. Para ese fin, el Ministerio de Educación elaboró dos documentos de orientación pedagógica que fueron distribuidos a todas las escuelas públicas de educación básica con el objetivo de apoyar la discusión así como ampliar el conocimiento y la comprensión de los maestros, gestores y otros profesionales de la educación sobre el currículo escolar³³.

³² La educación básica obligatoria en el Brasil es denominada *ensino fundamental* cuya traducción literal sería enseñanza fundamental. El termo *educação básica* (educación básica) en el sistema educativo brasileño es utilizado más ampliamente, abarcando las tres primeras etapas de la educación escolar (UNESCO – OIE, 2010/11):

- *Educação Infantil* (educación preprimaria): dividida en *creche* (guardería) con estudiantes de 0 a 3 años de edad y *pré-escola* (educación inicial) con estudiantes de 4 y 5 años de edad;
- *Ensino Fundamental* (educación básica obligatoria: educación básica primaria y educación básica secundaria): dividido en *anos iniciais* del 1º al 5º año con estudiantes de 6 a 10 años de edad, y *anos finais*, del 6º al 9º año con estudiantes de 11 a 14 años de edad;
- *Ensino Médio* (educación media superior): con estudiantes de 15 a 17 años de edad.

³³ En las leyes y publicaciones del gobierno brasileño relacionadas con la educación, la palabra currículo se asocia con conceptos diferentes y puede ser concebido como: los objetivos a alcanzar por el proceso educativo; el contenido que se enseña y se aprende; los planes pedagógicos formulados por los profesionales de la educación; experiencias de aprendizaje escolar vivenciadas por los estudiantes; y los

Uno de estos documentos, titulado *Indagações sobre Currículo* (Indagaciones sobre Currículo) tiene cinco textos que cubren estos temas: (i) el currículo y el desarrollo humano (Lima, 2007); (ii) los derechos de los estudiantes y de los educadores y el currículo (González Arroyo, 2008); (iii) el currículo, el conocimiento y la cultura (Moreira y Candau, 2007); (iv) la diversidad y el currículo (Gomes, 2007); y (v) el currículo y la evaluación (Fernandes y Freitas, 2007).

Complementariamente a la discusión sobre el currículo escolar, en 2010 el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación brasileño actualizaron las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la educación básica obligatoria de nueve años con el objetivo de asegurar una formación nacional común. Este documento contiene principios, fundamentos y procedimientos que necesariamente deben ser observados en la elaboración de los currículos y de los proyectos pedagógicos de las escuelas. El desarrollo local del currículo es responsabilidad del equipo del centro educativo involucrando a las familias y los estudiantes.

Las DCNs como normas obligatorias que orientan el planeamiento curricular, abarcan: los principios éticos, políticos y estéticos como directrices de las políticas educativas y acciones pedagógicas; los objetivos que las propuestas curriculares deberán alcanzar, especialmente basados en competencias a desarrollar; la base común (componentes curriculares y áreas de conocimiento) para todo el país que se complementará en cada sistema estadual y municipal de enseñanza y a nivel del establecimiento escolar a partir de sus características regionales y locales; la evaluación procesal, formativa y participativa como parte integrante del currículo; entre otros relevantes (Ministerio de educación de Brasil, 2010).

De hecho, la extensión de la educación básica en Brasil permitió la inclusión de un mayor número de niños en el sistema educativo, especialmente en beneficio de aquellos pertenecientes al grupo de ingresos bajos, alcanzándose prácticamente la universalización del acceso a la escuela de 6 a 14 años. Lo que se discute hoy es la calidad de la educación para garantizar la permanencia y aprendizaje de los estudiantes en las escuelas y dentro de las medidas que pueden contribuir a su mejora se enfatiza el desarrollo curricular.

B. China

China tiene un sistema de educación básica obligatoria integrado por seis años de primaria y tres de media. El mismo es gratuito desde el 2007 y el 2008 en las zonas rurales y urbanas (la población se divide en proporciones similares entre ambas zonas). Las tasas de asistencia son universales en la educación primaria y media básica. Asimismo, en la educación media superior (grados 10 al 12), donde se cobra matrícula, la tasa es mayor al 70% (se duplicó el número de estudiantes entre el 2000 y el 2008). También la cobertura de educación inicial crece de manera continua situándose en el entorno del 50% en el nivel de cinco años. El esfuerzo a todo nivel por expandir la educación es impresionante y muestra una alta sintonía y complementariedad entre los

procesos de evaluación que determinan lo que se enseña en los diferentes niveles de la educación (Ministerio de educación de Brasil, 2009b).

niveles políticos y técnicos, entre el Ministerio de Educación y las Universidades y entre los niveles centrales y locales de gobierno (Muju, 2010).

El cambio curricular es uno de los ejes centrales ya que se pretenden modificar las concepciones y las prácticas educativas tradicionales que no se corresponden con las expectativas y necesidades de los alumnos ni con los requerimientos de desarrollo de la sociedad a la luz del tránsito realizado desde una economía de planificación central a una de mercado. En China se hace realidad la idea que los cambios en la economía y en la sociedad llevan a reestructurar la educación. La preocupación central radica en que la educación sea efectivamente el instrumento central para preparar al estudiante para el futuro en el marco de una sociedad desarrollada y cohesiva, dos valores altamente apreciados por la sociedad china en su conjunto, y en particular por el gobierno a sus diversos niveles.

Los principios del cambio educativo y curricular se resumen en cuatro: (a) fortalecer la relación entre los objetivos y los contenidos de la enseñanza y las experiencias vivenciadas por los estudiantes; (b) estimular a los estudiantes a participar activamente experimentando y conociendo la realidad de múltiples maneras; (c) ayudar a los estudiantes a formar personalidades sólidas socializándolos en los valores que se entienden como adecuados e (d) involucrar a los niveles de gobierno central, local y del centro educativo en el desarrollo curricular como ejes complementarios de acción. Se centraliza y descentraliza a la vez apostando a una efectiva localización del currículo.

Concretamente el cambio curricular en la educación básica y media implica: (a) una reestructura profunda de los cursos académicos quitándoles contenidos confusos y anticuados; (b) cursos de actividad práctica que representan el 8% del total de horas de clase en la educación básica obligatoria y el 24% en la educación media superior; (c) estudios orientados a promover la investigación donde los estudiantes eligen un tema y desarrollan una investigación con el apoyo de un tutor docente; (d) servicios a la comunidad donde los estudiantes experimentan la vida comunitaria y aprehenden normas sociales; (e) actividades de trabajo manual para que el estudiante preste más atención al desarrollo de competencias requeridas para la vida cotidiana y (f) tecnologías de información y comunicación a efectos que el estudiante desarrolle las competencias para recolectar, procesar, analizar e intercambiar información.

Se entiende que un currículo fuertemente enraizado a nivel del centro educativo es la manera adecuada de fortalecer las tradiciones culturales regionales en el marco de una sociedad que aspira a ser integrada, y donde se trata que el estudiante no deba adaptarse al currículo sino que es el centro educativo quien debe proveer y facilitar opciones para el desarrollo personalizado de cada estudiante. El cambio se sintetiza en promover a todos los niveles del sistema educativo, el desarrollo de competencias de vida que le permitan al estudiante acercarse a, entender y participar en la sociedad desde las experiencias de vida. Las competencias implican la movilización e integración de valores, actitudes, conocimientos y destrezas para encarar y resolver situaciones de la vida cotidiana. Se busca estimular y apoyar a los docentes para que puedan efectivamente enseñar un currículo basado en competencias de vida.

El cambio en proceso implica la conjunción de una expansión notable del acceso a la educación con cambios cualitativos en las maneras de enseñar y de aprender. Algunas de sus notas dominantes son concebir una educación básica de nueve años que supera la tradicional separación entre la primaria y la media básica; de colocar los

desafíos de la vida cotidiana y de la sociedad en su conjunto como el eje estructurador de los cambios educativos; de otorgarle a los centros educativos autonomía y espacios para que desarrollen un currículo traje a medida de los contextos locales; de tender a relaciones más democráticas entre docentes y alumnos, y de estimular y apoyar a los docentes para que pueden efectivamente enseñar un currículo basado en competencias de vida.

Una de las claves fundamentales del proceso de cambio educativo en China es que hay una visión de largo plazo que permite acumular esfuerzos e iniciativas más allá de las coyunturas. Se sabe de la necesidad de sostener este proceso con inversiones pero a la vez se tiene bien claro que ninguna propuesta de cambio se hará efectiva a no ser que se sustente en un cambio de mentalidad docente, de su rol y de sus prácticas. Detrás de esta afirmación yace el desafío histórico de aggiornar una tradición de enseñanza basada en el culto al docente y a su poder indiscutido. China se está animando a cambiar esta tradición, y los resultados que está obteniendo parecen mostrar que es un camino que a la vez que necesario es posible.

La democratización de las oportunidades educativas está contribuyendo a sentar las bases de un desarrollo que aspira a ser más inclusivo contribuyendo a cerrar las enormes brechas entre el este y el oeste (éste último menos desarrollado, más pobre y más rural). Queda por preguntarse, entre otras tantas cosas, qué impactos tienen y tendrán los cambios educativos en la apertura de la sociedad, en el logro de una formación ciudadana más comprehensiva y en una participación más activa a todos los niveles de la sociedad.

C. Corea del Sur

Según los resultados de PISA 2009, la República de Corea es el miembro de la OCDE que registra los mejores desempeños en lectura, matemáticas y ciencia. Estos resultados cobran aún mayor relevancia cuando se constata que van de la mano con la equidad en la educación. A pesar de tener un PIB *per cápita* por debajo del promedio de los países de OCDE, Corea del Sur se encuentra entre los países con mejores logros en alcanzar una educación de alta calidad para todos. El estatus económico, social y cultural tiene un bajo impacto (por debajo del promedio) en los resultados de los estudiantes. Además cuenta con una de las brechas más pequeñas entre los alumnos con elevados y bajos rendimientos. (OCDE, 2010).

El elevado nivel de educación en Corea del Sur, es fundamentalmente producto de una tradición devota a la educación, y de un proceso que en los años 60 comenzó a sentar las bases del actual sistema educativo. La fijación de grandes metas sociales, la orientación hacia resultados y la interconexión de la educación con las demás áreas sociales son características que se han reforzado con el tiempo, y que juegan un rol importante en sus logros educativos.

En primer lugar, la orientación de los esfuerzos sociales está muy relacionada con el establecimiento de metas de largo y mediano plazo. La creación de planes quinquenales a partir del año 1962, fue una constante en el desarrollo coreano, ya que en los mismos se identificaban los sectores económicos prioritarios hacia los cuales se dirigirían los esfuerzos. En ese sentido la educación coreana vivió, en una primera instancia, una expansión cuantitativa considerable, principalmente en el nivel básico, que resultó adecuada para atender la creciente demanda de mano de obra calificada

(Banco Mundial, 1993). Conforme crecía la necesidad de creación e innovación tecnológica (Kim, 2001), las políticas educativas se enfocaron cada vez más en la calidad de la educación, enfatizando el desarrollo de la educación terciaria (Kim y Lee, 2006). Hoy en día una meta central radica en promover una sociedad abierta facilitando procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, en el contexto de la democracia y la globalización, y mediante la utilización de tecnologías de información y comunicación (Korean Ministry of Education, Science and Technology, 2009).

En segundo lugar, y en estrecha relación con el primer punto, figura la orientación hacia resultados y la interconexión de la educación con las demás áreas sociales. La política de investigación y desarrollo es considerada como una prioridad nacional y en tal sentido las entidades públicas y sobre todo privadas destinan recursos para su desarrollo, multiplicando exponencialmente el número de institutos dedicados a tales fines. El objetivo es el de facilitar la aplicación práctica de los conocimientos científicos para favorecer la innovación en materia tecnológica. En ese sentido, se promovió el desarrollo de Parques Científicos, y otras actividades que interconectan a sectores académicos y profesionales. Asimismo, como sustento de las prioridades y de las estrategias educativas establecidas, las últimas reformas curriculares se orientan por los enfoques por competencias, enfatizando la formación de estudiantes seguros, creativos y con valores morales.

Tanto la baja relación docente – estudiante percibida por los estudiantes, como la falta de incentivos para expresar sus opiniones en clase (PISA, 2009) reflejan la necesidad de profundizar el proceso de descentralización y democratización de la educación. Además, deben incrementarse los esfuerzos para combatir las causas del estrés, y de los nocivos efectos psicológicos a los que se exponen los estudiantes en sistemas educativos de elevada competencia.

La agenda está crecientemente ocupada por la preocupación en torno a generar ambientes de aprendizaje más amigables al bienestar individual y social de alumnas y alumnos.

D. Escocia

La Ley de Educación de Escocia, promulgada el año 2000, establece cinco prioridades nacionales: fomentar el desempeño y los resultados, formar un marco educativo unitario, fortalecer la inclusión y equidad así como los valores de ciudadanía y educación para la vida. Dentro de este marco legal, el Grupo de Asesoría Curricular propuso en el 2004 un Currículo para la Excelencia (Curriculum Review Group, 2004) destinado a estudiantes de 3 a 18 años con el objetivo que puedan progresar de acuerdo a su propio ritmo, asumiendo sus propios retos. Este nuevo currículo se basa en los valores de: flexibilidad, amplitud y profundidad, calidad de educación, calidad del material de apoyo y principios de integración curricular. Sus objetivos son reducir la sobrecarga curricular, promover el aprendizaje activo, conectar niveles y disciplinas, fomentar resultados de alto nivel, incluir un rango amplio de experiencias, permitir que los estudiantes tomen decisiones de acuerdo a sus intereses y necesidades, y asegurar que las evaluaciones promuevan el aprendizaje.

A través de esta renovada visión curricular, se aspira desarrollar estudiantes exitosos, individuos seguros, ciudadanos responsables y partícipes eficientes en la sociedad. Desde el año 2007, el currículo ha sido rediseñado, acotando las áreas de aprendizaje a

expresión artística, salud y bienestar, lenguaje, matemáticas, educación religiosa y moral, ciencia, estudios sociales y tecnologías. Aun cuando los docentes de primaria y media enseñan respectivamente basados en disciplinas y en asignaturas, el currículo promueve que todos los docentes planifiquen conjuntamente y establezcan vinculaciones entre las áreas de aprendizaje.

Desde el 2006, la evaluación y calificación de los estudiantes entre 5 y 14 años ha sido unificada y armonizada de conformidad a los estándares por grado y las cualificaciones nacionales. En el nuevo marco de evaluación, los docentes deben ponerse de acuerdo sobre los estándares esperados con referencia a la capacidad de lectura, nociones aritméticas y otras habilidades esenciales. Se desarrolla una evaluación continua desde los 3 hasta los 18 años y asimismo, en puntos clave de la transición entre niveles educativos, se realiza una evaluación global del alumno reconociendo sus logros académicos y no académicos. Por otra parte, los docentes comunican a los padres los logros del estudiante mediante breves comentarios cualitativos.

En relación a la educación media superior (de 15 a 18 años), se desarrollarán calificaciones por la autoridad escocesa competente, trabajando con los diferentes grupos de interés (stakeholders) y practicantes del currículo. En este ciclo, se reduce el número de áreas de aprendizaje y asimismo los estudiantes pueden seleccionar las experiencias de aprendizaje en función de sus motivaciones e intereses.

E. Finlandia

Los informes de PISA/OCDE (2009) evidencian con claridad que en Finlandia se logran congeniar altos niveles de equidad y calidad lo cual parece claramente asociarse al modelo de escuela comprensiva de nueve años donde convergen los niveles primario y medio básico. En este marco, el currículo es un facilitador de oportunidades de aprendizaje alimentado por un conjunto de factores claves que coadyuvan en su desarrollo exitoso. En base a los aportes de Irmeli Halinen y Ritva Jarvinen (2008) y de Hannu Savolainen (2009), se identifican nueve de dichos factores:

- (i) políticas educativas que promueven la equidad y la excelencia como dimensiones complementarias en el marco de un concepto consolidado y compartido de estado de bienestar;
- (ii) la sustentación de las políticas educativas a través de un concepto justo y constructivo de rendición de cuentas (“intellectual accountability) que implica que las escuelas son responsables por los resultados de los aprendizajes mientras que asimismo las autoridades educativas garantizan las condiciones necesarias para su efectiva consecución;
- (iii) estímulos y apoyo a un gerenciamiento proactivo y flexible de los centros educativos centrado en el desarrollo de un currículo de escuela sólido programáticamente y en enfoques pedagógicos, abierto a la comunidad y alineado con el marco curricular común a la diversidad de ofertas y de centros educativos;
- (iv) un enfoque amplio de los objetivos, procesos y resultados educativos otorgando igual valor a diferentes aspectos vinculados al crecimiento personal, a la creatividad, a los conocimientos y a las competencias;
- (v) confianza en escuelas, directores, maestros y estudiantes así como en su trabajo colaborativo, lo cual forja y sustenta una cultura de

- respeto y de confianza mutua entre las autoridades y los profesionales de la educación;
- (vi) intervenciones tempranas rápidas y eficientes, y segundas oportunidades, para apoyar al desarrollo del estudiante encarando las dificultades de aprendizaje como un aspecto inherente e universal al proceso educativo y no estigmatizado por un concepto acotado y reduccionista de la educación especial (los buenos alumnos también reciben apoyo);
 - (vii) tutorías centradas en el aprendizaje y en el bienestar de los estudiantes como dimensiones complementarias;
 - (viii) criterios y herramientas de evaluación a medida del desarrollo progresivo de los estudiantes que reflejan el concepto de evaluar para aprender, y sin apelar al uso de los exámenes y a la publicación de rankings de centros educativos; y
 - (ix) docentes altamente calificados y autónomos que cursan programas de formación docente de calidad.

F. Francia

En Francia, la Ley de Orientación y Programación para el Futuro de la Escuela (Art. 9, Ley No 2005-380), establece una base común de conocimientos y competencias consideradas indispensables para alcanzar el éxito escolar, continuar la formación, construir su futuro personal y profesional, y poder triunfar en su vida dentro de la sociedad.

Se trata de un conjunto de saberes, saber hacer y saber ser que buscan guardar coherencia con las necesidades actuales de la sociedad. Su aplicación es progresiva, y se basa en 5 principios: la subsidiaridad, la continuidad, la actualización, la priorización y la factibilidad. La finalidad es de motivar a los jóvenes para que en un futuro puedan triunfar a nivel personal y profesional, respetando las normas sociales y desarrollando un pensamiento autónomo (INRP, 2005).

A efectos de profundizar en su implementación, el Ministerio de Educación estableció en el 2010 una libreta personal de competencias la cual acumula las certificaciones de dominio adquiridas en los tres niveles que corresponden a la base común de conocimientos y competencias, esto es, al finalizar los ciclos 2 y 3 de los seis años de primaria, y al final del ciclo de tres años de educación media básica denominado *college*. A partir del 2011, el certificado de dominio de las competencias del nivel correspondiente a *college* constituye un requisito para la obtención del diploma nacional de escolaridad obligatoria (*diplôme national du brevet*), (Martin, 2011). A través de esta iniciativa no solo se busca impulsar el desarrollo de los enfoques por competencias, sino además orientar al sistema escolar a su interiorización y puesta en práctica.

Como en otras partes del mundo, la adopción y el desarrollo de los enfoques por competencias generan controversia. Algunos resultados (INRP, 2011) muestran que se carece de un concepto común del término *competencia*. Esto dificulta la labor de los docentes a la hora de evaluar a los alumnos, principalmente al evaluar las competencias no disciplinarias como aquellas vinculadas a las aptitudes sociales y cívicas, y a fortalecer la autonomía y la iniciativa. A menudo cada disciplina tiene su propia visión sobre que es una competencia, lo cual se suma a los problemas derivados de la falta de preparación y de adhesión de los actores a este tipo de enfoque.

Desde una visión docente de connotación más corporativa, se señala que la libreta personal de competencias es una carga adicional de trabajo que se añade al boletín trimestral de notas; una suerte de “ovni institucional” que no se sabe manejar. En Francia se discute crecientemente en torno a eliminar las notas de la educación primaria, y en particular se afirma que el sistema actual de calificaciones es funcional a una escuela de elites y no está pensado, menos aún implementado, para darle a cada estudiante la oportunidad de ser exitoso en el sistema educativo (Diario Le Monde, 2011).

No obstante las polémicas desatadas, se observa una tendencia evolutiva en la comprensión del término competencia y en su incorporación en las evaluaciones. Estas últimas están reflejando cada vez más, las cualidades formativas de la evaluación, la necesidad de su periodicidad, de considerar los avances diferenciados y su capacidad instructiva a nivel grupal. El trabajo colectivo de los docentes permite la elaboración de tablas de criterios e indicadores que permiten evaluar las competencias. Asimismo, la formación en servicio de los docentes y su acompañamiento en el centro educativo son fundamentales para la construcción y la apropiación de las herramientas de evaluación de las competencias (INRP, 2011).

Referencias

Abadzi, E. (2006). *Directions in Development, Efficient Learning for the Poor, Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience*. [Direcciones en el desarrollo, aprendizaje eficiente para los pobres, percepciones de la frontera de la neurociencia cognitiva]. Washington D.C: The World Bank.

Ainscow, M., Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where next? [Haciendo inclusiva la educación para todos: Hacia donde se dirige?] *Prospects*, 145 (1):15-34. Ginebra: UNESCO-IBE.

Banco Mundial. (2011). Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial. Versión preliminar del resumen. Washington: Banco Mundial. En línea, disponible en: http://www.google.ch/#hl=fr&rlz=1R2ADSA_enCH421&biw=1276&bih=819&q=Estrategia+de+Educaci%C3%B3n+2020+del+Banco+Mundial.+Versi%C3%B3n+preliminar+del+resumen++&aq=f&aql=&aql=&oq=&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=25a98f37e5f77c4e

----- (1993). *The East Asian Miracle: Economic Growth and Public Policy*. [El milagro del este asiático: crecimiento económico y políticas públicas] New York: Oxford University Press.

Benavot, A. (2006). The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective. [La diversificación de la educación secundaria: la currícula escolar en perspectiva comparativa]. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*. Geneva: UNESCO-IBE. En línea, disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications.html>

Bjork, C. (2009). Local implementation of Japan's Integrated Studies reform: a preliminary analysis of efforts to decentralize the curriculum. [La implementación local de la reforma de estudios integrados de Japón: un análisis preliminar de los esfuerzos para descentralizar el currículo]. *Comparative Education*, 45 (1): 23-44 . London: Routledge

Braslavsky, C. (2002). *The new century's change: new challenges and curriculum responses*. [El cambio del Nuevo siglo: nuevos retos y respuestas curriculares]. New Delhi: COBSE – International Conference

Chavaz, L. (2011). *Réforme du Cycle d'orientation sur les rails*. [La reforma del ciclo de orientación sobre ruedas]. Genève, Suisse. En línea, disponible en: http://www.lecourrier.ch/reforme_du_cycle_d_orientation_sur_les_rails

CIDE (1966). *Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay, Plan de Desarrollo Educativo Tomo I*, primera sección Enseñanza Primaria, capítulo 5 "Desarrollo de la Educación Primaria". Montevideo : Monteverde

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. Pensamiento Iberoamericano. *Presente y futuro de la educación iberoamericana* Número 7, 2ª Época, 2010/2: 49-66. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Fundación Carolina.

Corbo, D. (2011). *El debate que se viene sobre nuestra educación pública: el desafío de alumbrar una nueva visión*. Montevideo, Uruguay. En línea, disponible en : http://www.espectador.com/documentos/110402_proyecto-corbo.pdf

Curriculum Review Group, (2004). *A Curriculum for Excellence*. [Un currículo para la excelencia]. Edinburgh: Scottish Executive, En línea, disponible en: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/26800/0023690.pdf>

DFID Departamento para el desarrollo Internacional. (2006). Department for International Development: Departmental. *Report 2006*. [Reporte anual 2006] Reino Unido En línea, disponible en : <http://www.dfid.gov.uk/About-DFID/Finance-and-performance/Annual-report/Annual-Report-2006/>

Diario Le Monde, (2011). Evaluation des élèves ; la copie est à revoir. [Evaluación de los alumnos; la copia está por revisarse] Sábado 14 de mayo del 211, París, Francia. En línea, disponible en : www.lemonde.fr

Fernandes, C. de O.; Freitas, L. C. (2007). *Indagações sobre currículo: Currículo e Avaliação*. [Indagaciones sobre el currículo: Currículo y evaluación]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Filgueira, F.; Molina, C.; Papadópulos J.; y Tobar F., (2006). Capítulo 1. Universalismo básico: una alternativa posible y necesaria para mejorar las condiciones de vida: 29-55. *Universalismo Básico, Una nueva política social para América Latina* (Carlos Gerardo Molina, editor), Washington D.C. : Editorial Planeta.

García Huidobro, J. E. (2008). *La educación inclusiva como incorporación a la ciudadanía*. Ginebra: UNESCO-OIE.

Gomes, N. L. (2007). *Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo*. Brasília: [Indagaciones sobre el currículo: Diversidad y Currículo].Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

González Arroyo, M. (2008). *Indagações sobre Currículo: Educandos e Educadores - seus Direitos e o Currículo*. [Indagaciones sobre el currículo: Educandos y Educadores]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Halinen, I. (2010). Developing and Implementing Inclusive Curriculum. [Desarrollando e implementando el currículo inclusivo]. Ponencia presentada en la Reunión Inter-regional y de Expertos Regionales sobre Educación Inclusiva y Currículo, organizada por la UNESCO (Beirut, Líbano, 26-28 de Mayo del 2010). En línea, disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/inclusive-education/single-view/news/developing-and-implementing-inclusive-curricula-tools-in-the-arab-region/3270.html>

Halinen, I.; Jarvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. En: *Perspectiva (revista trimestral de educación comparada)*, Dossier Educación, XXXVIII (145-1): 97-127. Ginebra : UNESCO-OIE y Springer.

INRP Instituto Nacional de Investigación Pedagógica. (2011). Quels contenus, pratiques et usages des évaluations des élèves. *Bilan des résultats d'OCEP 2009-2010*. [Que contenidos, prácticas y usos en las evaluaciones de los alumnos]. France: INRP. En línea, disponible en: <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/resultats-ressources/bilan-annuel/quels-contenus-pratiques-et-usages-des-evaluations-des-eleves/>

----- (2005). *Standars, compétences de base et socle commun*. [Estándares, competencias de base y plataforma común]. France: INRP. En línea, disponible en: http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/Dossier_Standards.pdf

Janvry A.; Finan F.; Sadoulet E. (2006). *Evaluating Brazil's Bolsa Escola Program: Impact on Schooling and Municipal Roles*. [Evaluando el programa Bolsa Escola del Brasil]. California, University of California in Berkeley

Kim, L. (2001). La dynamique de l'apprentissage technologique dans l'industrialisation. [La dinámica del aprendizaje tecnológico en la industrialización]. *Revue internationale des sciences sociales*. 2001/2 (168): 327-338

Kim, S; Lee J. (2006). Changing Facets of Korean Higher Education : Market Competition and the Role of the State. [Cambiando las facetas de la educación superior coreana: competencia de mercado y rol del Estado]. *Higher Education*, 52: 557-587. En línea, disponible en: <http://www.jstor.org/stable/29735026>

Korean Ministry of Education, Science and Technology, (2009). *Major Policies and Plans for 2010*. [Principales Políticas y Planes]. En línea, disponible en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Korea%20R/Korea%20R_Major%20Policies%20and%20Plans%20for%202010.pdf

Le Monde diplomatique. (2011). Comprendre le réveil arabe. [Comprender el despertar árabe]. *Manière de voir*, 117, Bimestriel Juin-Juillet 2011. Paris: Le Monde.

Lima, E. S. (2007). *Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano*. [Indagaciones sobre Currículo: Currículo y Desarrollo Humano]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

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

Madgenzo, A. (2010). Liceos de excelencia: una política orientada al reforzamiento de la exclusión. *El Rancahuaso (diario digital)*. En línea, disponible en: <http://www.elrancahuaso.cl/admin/render/noticia/23250>

Martin, B. (2011). Le socle commun de connaissances et de compétences. [La base común de conocimientos y competencias]. *Gazette des Mathématiciens*, 128 : 70-77. En línea, disponible en: http://smf4.emath.fr/Publications/Gazette/2011/128/smf_gazette_128_70-77.pdf

Ministerio de educación de Brasil. (2010). Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. [Fija directrices curriculares nacionales para la enseñanza fundamental de 9 años]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, Brasil, 09 dez. 2010.

----- (2009 a). Ensino Fundamental de nove anos : passo a passo do processo de implementação. 2ª edição. [Enseñanza fundamental de nueve años: paso a paso en el proceso de implementación]. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Brasília, Brasil.

----- (2009 b). Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. [Subsidios para directrices curriculares nacionales específicas de la educación básica]. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Brasília, Brasil.

Moreira, A. F.; Candau, V. M. (2007). Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura. [Indagaciones sobre el currículo : Currículo, conocimiento y cultura]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Morin, E. (2009) Changer le rapport d el'homme à la nature n'est qu'un début, Il est temps de métamorphoser la civilisation poru poétiser la vie. [Cambiar la relación entre el hombre y la naturaleza no es más que un inicio. Es tiempo de metamorfosear la civilización para poetizar la vida]. *Diario Le Monde*, Sábado 13 de Junio del 2009, París, Francia.

Morin, E. (2011). La Voie. Pour l'avenir de l'humanité. [El camino para el futuro de la humanidad]. Paris: Fayard.

Muju, Z. (2010). China's Basic Education Curriculum Policy: implementation and challenges. [Política de educación básica en China: implementación y retos]. Chinese-European Conference on Curriculum Development, April 12-16 2010, Beijing, China. En línea, disponible en :
<http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/actividades-de-la-cop/sp-cop-workshops-single-news/news/chinese-european-conference-on-curriculum-development/2431/next/1.html>

OCDE, (Organization for Economic Co-operation and Development), (2010). Programme for International Student Assessment (PISA), Results 2009. [Programa para la evaluación Internacional de estudiantes, Resultados 2009]. En línea, disponible en:
http://www.pisa.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html#Executive_summary

Opertti, R.; Belalcazar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*, 145 (1): 149-179. Ginebra: OIE-UNESCO.

Opertti, R (red. pal). (2010). ANEP *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*.

Opertti, R. (2010). *La educación en clave de compromiso de larga duración, un proceso en construcción*. Ginebra.

----- (2009 a). La Educación Inclusiva: perspectiva internacional y retos de futuro. *El largo camino hacia una Educación Inclusiva. Aportaciones desde la Historia de la Educación (coordinadora Reyes Berrueto Albéniz, Reyes)*, III: 117-138. Pamplona: Universidad Pública de Navarra (UPNA)

----- (2009 b) Aportes curriculares para la Educación de Medios: un proceso en construcción. *Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de comunicación y educación, Políticas de educación en medios*, 32: 31-40 Huelva (España): Grupo Comunicar.

----- (2007). Cambio curricular y enfoques basados en las competencias: una perspectiva mundial. *Prospects*; XXXVII, 2/142

----- (2006). Una nueva agenda de cambios educativos. *Universalismo Básico. Una nueva política social para América Latina. Carlos Molina (editor)*. Washington, D.C: Banco Interamericano de Desarrollo

----- (2002). Una agenda socioeducativa para una sociedad más equitativa y más competitiva *Educación para la sociedad del conocimiento, Aportes hacia una política de estado, Proyecto Agenda Uruguay*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Peters, S. (2004). Inclusive education: an EFA strategy for all children. [Educación Inclusiva: una estrategia para la educación para todos los niños]. Washington, DC: Banco Mundial.

Rambla, X. *et. al.* (2008). Educación inclusiva y desigualdad social: una actualización del tema y algunas consideraciones geográficas. *Perspectivas*, 145 (1): 65-76. Ginebra; UNESCO-OIE.

Rila J. (2011) Entrevista radial realizada por Emiliano Cotelo. *Programa En Perspectiva, CX 14 Radio El Espectador*, 24 de marzo del 2011. En línea, disponible en: http://www.espectador.com/1v4_contenido.php?id=208548&sts=1

Roldán, O. (2005). Educación superior y abierta a distancia, *Revista Digital de la Unidad para la Atención de las Oportunidades Sociales, Nueva Epoca*, Año 3(2), Octubre-Diciembre 2005.

En línea, disponible en: http://www.organizacionessociales.segob.gob.mx/UAOS-Rev5/educacion_superior_abierta.html

Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence. An analysis of international comparison of learning outcomes with a particular focus in Finland. [Respondiendo a la diversidad y buscando la excelencia. Un análisis de comparación internacional sobre los resultados de aprendizaje con énfasis en Finlandia]. *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education* (edited by Clementina Acedo, Massimo Amadio and Renato Opertti). Geneva: UNESCO-IBE.

Sahlberg, P. (2007). Secondary Education in OECD Countries. Common challenges, differing solutions. [Educación Secundaria en los países de la OCED. Retos comunes, soluciones diversas]. *Ponencia preparada para el “Seminário Internacional sobre Ensino Médio Diversificado”*, Brasilia, Brasil, 17 Setiembre, 2007.

Scottish Executive, (2010). A Framework for Assessment: Recognizing Achievement, Profiling and Reporting. *A Curriculum for Excellence – Building the Curriculum*. [Un marco para la evaluación: reconociendo los logros, perfilando y reportando. Un currículo para la Excelencia – construyendo el currículo]. Edinburgh: Scottish Executive. En línea, disponible en <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2010/12/20134420/2>

Schleicher, A. (2011). Una inversión estratégica con altos logros. *Ponencia presentada en la Conferencia en Educación: Santo Domingo*. República Dominicana: OECD

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. [Inclusión: la escuela dinámica del desarrollo]. Londres: Open University Press.

Steele, R. (2009) Sustainability Asia / Atkisson Group, Guidelines & Tools for Incorporation of Environmental Protection into Science & Social Studies Curricula. [Guías y herramientas para la incorporación de la protección ambiental dentro la currícula de los estudios de las ciencias sociales]. *UNESCO Regional Workshop on Thematic Issues in Education for Sustainable Development (ESD) under the Mobile Training Team (MTT) Project*, 1-5 June 2009, Bangkok: UNESCO

Tomasevsky, K. (2004) *Economic, social and cultural rights: The right to education*, [Derechos económicos, sociales y culturales: El derecho a la educación]. Geneva: Economic and Social Council, United Nations.

Tutt, R. (2007). Every child included. [Todos los niños incluidos]. Londres: Paul Chapman Publishing/The Association for all School Leaders (NAHT).

UNESCO. Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2010). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Llegar a los marginados. París: UNESCO

----- (2009a). Flash Info no 051: Director-General send message to World Conference on Education for Sustainable Development in Bonn. [Mensaje enviado por el Director General a la Conferencia Mundial sobre educación sostenible y desarrollo en Bon]. París: UNESCO.

----- (2009 b) CONFINTEA VI/4 (Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos) “Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de los adultos”, Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación para un futuro viable, Marco de acción de Belém, Anteproyecto- Pars: UNESCO.

En línea, disponible en:

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/confinteavi_framework_es.pdf

----- (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión. Paris.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>

UNESCO Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura , OIE – BEAP Oficina Internacional de Educación – Programa de la Educación Básica en África, GTZ Agencia alemana de cooperación técnica para el desarrollo. (2009). *The Basic Education in Africa Programme (BEAP). A Policy Paper – Responding to demands for access, quality, relevance and equity.* [Programa de educación básica en África. Respondiendo a las demandas por acceso, calidad, relevancia y equidad] Dakar: UNESCO.

UNESCO-OIE Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Oficina Internacional de Educación. (2011). *Herramienta de Formación para el Desarrollo Curricular. Una Caja de Herramientas. Marco Conceptual. Módulo 3: Diseño Curricular.* Ginebra: UNESCO-OIE.

----- (2010/11). *World Data on Education: Brazil. 7th edition.* [Datos mundiales sobre educación] En línea, disponible en:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf

----- (2008). *Conclusiones y recomendaciones de la 48a sesión de la Conferencia Internacional de Educación.* Ginebra: UNESCO-OIE. En línea, disponible en:
<http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-cie-2008/conclusiones-y-recomendaciones.html?type=%2527>

----- (2008). Documento de referencia sobre: "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro" y documento de ayuda para la discusión. (ED/BIE/CONFINTED 48/3.). 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO-OIE. p.26 En línea, disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-cie-2008/documentos-de-trabajo/documentos-de-trabajo.html>

United Kingdom Department for Education and Skills. (2004). *National conversation on personalised learning.* [Conversación Nacional sobre aprendizaje personalizado]. London: Department for Education and Science. (DfES 0919.) En línea, disponible en:
<http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES%200919%20200MI G186.pdf>

Wenger, E.; McDermott R.; William S. (2002). *Cultivating Communities of Practice.* Boston: Harvard Business School Press.