

IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 10

PORQUÉ IMPORTA HOY EL DEBATE CURRICULAR



© UNESCO-IBE, 2011

Geneva, Switzerland, June 2013

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on Curriculum Issues* is intended to share interim results of ongoing research and to increase access to a range of unpublished documents, reports and exploratory studies produced at UNESCO-IBE, by IBE partners or members of the IBE network on curriculum development.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

Previous issues: (Available online on the IBE website)

1. *Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century.* (By M. Amadio, N. Truong and J. Tschurennev). March 2006.
 2. *SOS Profesión Docente: Al Rescate del Currículum Escolar.* (By D. Vaillant). July 2006.
 3. *¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular.* (By X. Roegiers). August 2006.
 4. *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l’agir compétent ».* (By Ph. Jonnaert, J. Barrette, D. Masciotra and M. Yaya). September 2006.
 5. *Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: Prioridades de política y desafíos de la práctica.* (By M. Palamidessi). October 2006.
 6. *The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective.* (By A. Benavot). November 2006.
 7. *L’approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances.* (By X. Roegiers). May 2008.
 8. *Conocimiento complejo y competencias educativas.* (By I. Aguerrondo). May 2009.
 9. *Currículo e inclusión en la región andina de América Latina.* (By L. Guerrero Ortiz y V. Villarán). October 2009.
-

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

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

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

COVER

Photograph by UNESCO-IBE Diploma Team. Caption: “Mwalimu J.K. Nyrere Primary School” (Dar es Salaam, United Republic of Tanzania).

© UNESCO-IBE, 2011

IBE/2013/WP/10

Porqué importa hoy el debate curricular

por

Juan Carlos Tedesco, Renato Operti y Massimo Amadio

Ginebra, Suiza, junio 2013

UNESCO Oficina Internacional de Educación

Acerca de los autores:

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

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

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

Introducción

En buena parte de los países el debate actual sobre el sentido y el rol de la educación aparece vinculado a imaginarios de sociedad que sean convocantes y realizables. La construcción de sociedades más justas constituye el núcleo central de estos imaginarios y hoy, más que nunca, la educación se define como condición necesaria para que dicho imaginario sea realizable. Sin embargo, esta situación es concomitante con la difusión de una fuerte desconfianza de la ciudadanía con respecto a la capacidad de los gobiernos para forjar y concretar políticas educativas de largo plazo y hacia las posibilidades de los sistemas educativos para responder efectivamente a los desafíos y a los problemas contemporáneos. Este escepticismo se expresa particularmente a través de los cuestionamientos de actores políticos, medios de comunicación, familias y evaluadores internacionales. Se cuestiona la educación por las carencias considerables que aún existen en la universalización de los saberes indispensables – una de sus funciones principales – y por las inequidades persistentes en la distribución social de estos saberes. Se cuestiona frecuentemente la calidad de la educación, medida de manera creciente en términos de los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales. Se critica la organización tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje y sus contenidos, más y más percibidos como desfasados en relación a la adquisición de los conocimientos, capacidades, actitudes y valores (las *competencias*) necesarios para vivir en un mundo en constante transformación y en un siglo lleno de incertidumbres, pero también de oportunidades.

Los dilemas que enfrentan a las sociedades para sostener y garantizar el bienestar de sus poblaciones, contrasta fuertemente con la capacidad de propuesta y de respuesta de los sistemas educativos sobre el para qué, el qué y cómo educar. De esta manera, se percibe una significativa disociación entre las exigencias políticas y sociales a la educación y sus respuestas, que son cada vez más interpeladas por evaluaciones internacionales y nacionales que tienden a ocupar el lugar del currículo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Savolainen y Halinen 2009) y “dictar sentencia” sobre el funcionamiento de los sistemas educativos.

Una de las consecuencias de esta falta de sintonía entre sociedad, sistema político y educación, es la caída en una lógica de “víctima-culpable” que impide o obstaculiza la búsqueda de opciones políticas para resolver los problemas educativos. Desde los actores externos se acusa a los sistemas educativos de inmovilismo, corporativismo y baja responsabilidad por los resultados. Desde los actores internos, se asumen posiciones defensivas y un discurso que pone la carga de la prueba en las condiciones y en los insumos requeridos para que se pueda enseñar y haya aprendizaje. La máxima que la educación solo puede actuar en el marco de sociedades con determinadas condiciones de inclusión social allana el camino hacia cierto fatalismo que no deja espacio a propuestas de inclusión educativa, en vez de complementarlas y fortalecerlas. Muchas veces el discurso se vacía de referencias por un excesivo foco en condiciones e insumos, así como también se carga de planteamientos retóricos sobre la educación como derecho y como bien público sin anclaje real en los centros educativos y en las aulas.

En un contexto de extendidas preocupaciones pero a la vez de reclamos incesantes, darle un contenido convincente al educar y aprender emerge como una prioridad para contribuir a recrear los sentidos y los objetivos últimos perseguidos por las sociedades nacionales. Sin embargo, qué tipo de educación y qué aprendizajes promover no pueden plasmarse sólo sobre un plano normativo, de un deber ser abstraído del repertorio de circunstancias actuales, sino que debe construirse sobre la base de un renovado sentido que entusiasme a docentes, familias, comunidades, y a los propios alumnos para que se comprometan con sus aprendizajes.

En este marco conceptual, el currículo puede ser considerado como un instrumento que permite dar contenido y coherencia al conjunto de la política educativa. El currículo deja de ser solamente la sumatoria de planes, programas y asignaturas para transformarse en el producto de procesos de acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo educar, en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir. Los consensos en torno al currículo aportan un marco de referencia posible para colocar el bienestar global y el protagonismo de los estudiantes como ejes centrales del sistema educativo, repensar la relación de éstos últimos con los imaginarios de sociedad deseados, fortalecer la relación entre política educativa y reforma curricular, y responder eficazmente a las expectativas y demandas de los jóvenes y de la sociedad.

El presente documento no pretende abarcar la multiplicidad de desafíos pendientes y temas complejos que en la actualidad preocupan a las autoridades educativas, los educadores y la sociedad en su conjunto. Más bien se limita a abordar de manera sintética algunas cuestiones que podrían contribuir a evidenciar la importancia del currículo y su relevancia también para sostener imaginarios de sociedad más democráticos, inclusivos y tolerantes. La primera parte considera algunos aspectos del debate sobre el sentido de la educación en sociedades inmersas en un proceso de transformación acelerado y constante que genera tensiones e incertidumbres crecientes. La segunda parte está focalizada en ciertos elementos que caracterizan algunos de los debates actuales – muchas veces conflictivos – sobre el currículo escolar. En la última sección se comparten algunas reflexiones a manera de conclusión.

Educar para qué sociedad y qué valores

Justicia social y para qué educar

Este texto se apoya en el postulado según el cual el proyecto de construir una sociedad más justa constituye el ideal que puede (y debe) orientar el comportamiento de los actores sociales y, más específicamente, de los actores de los procesos educativos. La base de esta posición radica en reconocer que en la sociedad de la información y el conocimiento, una educación de calidad para todos es condición necesaria para el logro de la justicia social.

La discusión teórica sobre el tema de la justicia ocupa actualmente un lugar relevante en el campo de las ciencias sociales y de la filosofía política. Este hecho no es casual, ya que la exigencia de construir sociedades más justas se ha intensificado tanto por las potencialidades de injusticia que produce el nuevo capitalismo como por la generalización de las demandas de democracia, de respeto a los derechos humanos y de reconocimiento a las identidades culturales, étnicas, lingüísticas y de género.

Desde el punto de vista curricular, el vínculo entre educación y justicia social puede ser analizado tanto en términos de contenidos como de actitudes. En su reciente libro sobre la sociedad de los iguales, Pierre Rosanvallon (2011) evoca la *paradoja de Bossuet* para describir la situación actual con respecto a la justicia social. Según dicha paradoja, los seres humanos deploran en general aquello que aceptan en particular. La vigencia de esta aparente esquizofrenia se refleja en el hecho, ampliamente documentado por encuestas y testimonios provenientes de diferentes países, según el cual existe un rechazo global a una forma de sociedad que provoca niveles inéditos de desigualdad, que se acompaña con la aceptación de los mecanismos que la producen. Pero para los educadores, lo más interesante del enfoque de Rosanvallon se encuentra en su intento de analizar la dimensión epistemológica y cognitiva que está detrás de esta aparente contradicción en el comportamiento de los ciudadanos. Su análisis indica que para la condena de situaciones globales, las personas se apoyan en hechos, datos e informaciones objetivas. Para la aceptación de situaciones particulares, en cambio, se toman en cuenta comportamientos y elecciones individuales. Un ejemplo de este dualismo es el comportamiento de muchas familias con respecto al sistema educativo. Mientras se condena el carácter injusto de la segmentación del sistema escolar, individualmente se tiende a evitar cualquier medida que promueva una distribución más equitativa de la matrícula y que afecte la decisión familiar de colocar a sus hijas e hijos en los establecimientos donde concurren sus “iguales”. En Chile, por ejemplo, se ha constatado que los subsidios otorgados a las escuelas privadas condicionan en buena medida las decisiones de las familias sobre el lugar de estudio de sus hijas e hijos, alimentan la segregación del sistema educativo y refuerzan una fuerte relación entre los antecedentes socio-económicos de la familia y la calidad de la escuela (García-Huidobro y Corvalán 2009).

En América Latina, los imaginarios igualitaristas e inclusivos han adquirido una fuerte impronta en la última década como representaciones colectivas de gobiernos y ciudadanía, pese a que la desigualdad en la sociedad y las brechas de equidad en el sistema educativo siguen siendo muy fuertes (UNESCO-PRELAC y SEP 2012). La extendida percepción que se está muy lejos de lograr una educación de calidad para todos y todas, y la existencia de fuertes disparidades entre las ofertas públicas y privadas, es un escenario de referencia bajo el cual numerosas familias optan por propuestas educativas para sus hijos e hijas que conducen a mayores niveles de segregación.

La paradoja de Bossuet nos coloca pues frente al desafío pedagógico de diseñar estrategias que permitan superar la dicotomía entre adhesión general y rechazo particular. Se trata, en definitiva, de diseñar experiencias de aprendizaje que permitan comprender que una situación particular está articulada (o debe estar articulada) con principios y situaciones generales. O, a la inversa, que la adhesión a un principio general está (o debe estar) articulada con nuestra conducta personal. En cualquiera de los casos, es necesario asumir que estas experiencias de aprendizaje que generan un salto cognitivo tan importante, exigen un gran esfuerzo de reflexión y de permanente ajuste entre los valores, las actitudes y los comportamientos. En pocas palabras, lograr altos niveles de adhesión a la justicia es, desde este punto de vista, un objetivo ético y cognitivamente muy exigente.

Una rápida mirada a la historia de la educación permite apreciar que la adhesión a y la apropiación de valores tales como la identidad nacional, el respeto a las personas mayores y a las tradiciones culturales, por ejemplo, estuvo asociada en la escuela tradicional a una serie de rituales tomados básicamente de las prácticas religiosas. Los símbolos patrios y las tradiciones fueron consideradas “sagradas” y la adhesión a ellas debía ser inmodificable. La

adhesión a la justicia, en cambio, no puede apoyarse en estos dispositivos. Generar adhesión a la justicia en la sociedad del conocimiento implica estar en condiciones de manejar un repertorio muy importante de informaciones y de sus consecuencias éticas, y requiere de un núcleo fuerte de valores universales que refuercen los sentidos y las prácticas en torno a la justicia.

La articulación entre conocimientos y valores éticos ha ocupado la atención de los educadores desde hace mucho tiempo. Sabemos que el conocimiento no necesariamente produce buenas personas. A la inversa, también sabemos que un desempeño éticamente justo requiere información y conocimientos adecuados. Lo nuevo, desde este punto de vista, es que estamos superando la disociación tradicional entre la dimensión cognitiva y la dimensión emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El bienestar del estudiante, clave para el logro de aprendizajes relevantes y sustentables, requiere de la sinergia entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, fortaleciendo la idea que la persona y la personalidad no son divisibles en partes abstraídas del conjunto. Por ejemplo, el Consejo Nacional de Educación de Finlandia señala que en el currículo, se deben incluir planes que describan los objetivos y los principios fundamentales de los servicios vinculados al bienestar del estudiante, y que en efecto, su bienestar es la preocupación de todas las personas que trabajan en la comunidad educativa (Finnish National Board of Education 2013).

Asimismo, los aportes recientes de la neurociencia permiten postular que la evaluación es un rasgo fundamental de la actividad del cerebro. La arquitectura del cerebro se compone por lo que se denomina “el cerebro cognitivo y motor” y el “cerebro emocional” (Marina 2011). Sin valor ni capacidad para comprender y evaluar estímulos, un sistema no puede aprender ni recordar. Para aprender, es necesario ser capaz de preferir algunos estímulos a otros. Los sistemas de valores y las emociones son concebidos como esenciales para los trabajos de selección del cerebro. La tradición filosófica occidental nos ha acostumbrado a distinguir y separar la mente del cuerpo, los procesos cognitivos (la *razón*) de las emociones (las *pasiones*), mientras que sería más oportuno tratar de explorar y entender mejor sus interrelaciones, es decir la naturaleza emocional de los procesos cognitivos y la naturaleza cognitiva de las emociones (Pons, de Rosnay y Cuisinier 2010), lo cual implica el desafío de combinar el desarrollo cognitivo con la dimensión emotiva para evitar que la tarea de educar quede reducida al proceso de instrucción.

Este enfoque permite colocar las discusiones actuales acerca de conceptos tales como inteligencia emocional o enfoque por competencias en el marco de una propuesta pedagógica que recupere la centralidad del sentido de la educación, del *para qué* educamos. Que el educar y la propuesta curricular tengan sentido para los alumnos es fundamental para comprometerlos con sus aprendizajes, y para que ellos mismos movilen sus marcos de referencia – valores, normas y actitudes – para encarar desafíos y situaciones de la vida diaria.

El esfuerzo cognitivo y ético que supone articular coherentemente mis valoraciones generales con mi comportamiento particular tiene hoy un contenido específico: generar los niveles necesarios de adhesión a la justicia que permita cumplir con el objetivo de aprender a vivir juntos.

Educación, valores y religión

La educación en valores es motivo de creciente preocupación a la luz de fortalecer su sentido y presencia en las políticas educativas y propuestas curriculares. Entre otros aspectos, su discusión remite a: (i) la necesidad de definir renovadas propuestas educativas que aseguren integración cultural y social; (ii) asociado a lo anterior, el reconocimiento que los modelos sociales y educativos de integración laica abstrayéndose de los diversidad de credos de la sociedad – el caso histórico de Francia – o de dejar que cada grupo viva al influjo de sus respectivos credos sin lazos comunicantes entre los mismos – el caso histórico del Reino Unido – no logran una integración efectiva a la sociedad resguardando la diversidad; (iii) la formación ciudadana comprensiva (Lenoir, Xypas y Jamet 2006) lo cual implica promover una educación en valores como eje transversal de formación que permea los sentidos y los contenidos de la diversidad de aprendizajes. Intentaremos ilustrar estas discusiones haciendo referencia a la relación entre educación y religión.

El debate sobre los vínculos entre la educación y la religión tiene una larga historia, con significados diferentes según los momentos y los contextos sociales en los cuales tuviera lugar. Sin embargo y a pesar de esa prolongada historia, no es un debate acabado sino todo lo contrario. Sus formas y sus contenidos se renuevan en forma permanente y hoy asistimos a una nueva etapa donde se han modificado profundamente el lugar que la religión y sus instituciones ocupan en la cultura y en la sociedad y, en consecuencia, los términos con los cuales la escuela enfrenta, o debe enfrentar, las tensiones que genera este vínculo.

El punto de partida es alejar cualquier pretensión de homogeneizar o de universalizar sus contenidos. Es necesario, al contrario, ubicarlo en su contexto histórico, cultural y político. En sus orígenes, al menos en el mundo católico-occidental, el debate giró alrededor de la religión como contenido curricular. La escuela pública obligatoria surgió como un espacio de socialización que pretendía superar los particularismos de tipo religioso, étnico o, en algunos casos, lingüístico. En varios países el laicismo como visión superadora de los particularismos, fue la expresión de esta visión de la política educativa. Su postulado básico consistía en sostener que el espacio público no debía ser un espacio que dividiera según creencias religiosas, las cuales debían permanecer en el ámbito de las decisiones privadas. El laicismo, desde este punto de vista, estaba asociado a la neutralidad religiosa, la libertad de conciencia y, en términos políticos, reflejaba el proceso creciente de secularización.

El debate histórico sobre el laicismo, que tuviera lugar a fines del siglo XIX y durante la primera parte del siglo XX, es suficientemente conocido. Los cambios culturales producidos desde entonces han sido muy profundos y no han seguido tendencias lineales ni ajustadas a las previsiones de los análisis sociales. Los datos de encuestas internacionales muestran, por un lado, un poder declinante de la religión institucionalizada. Por el otro, en cambio, parece aumentar la importancia de la religión en la población joven. La asociación que la sociología clásica establecía entre el avance de la educación y el retroceso de las creencias religiosas está lejos de ser verificada empíricamente. Si bien ese fenómeno se registra en la población europea, no es el caso de los EEUU. Asimismo, tampoco parece ser el caso de la población joven europea de origen inmigratorio, que tiende a incorporar la religión como una dimensión importante de su identidad cultural y también de reacción frente a falta de oportunidades educativas y laborales en las sociedades donde se sienten como extranjeros respecto a las culturas dominantes. Distinto es, incluso, el caso de América

Latina donde la religión ha estado asociada tanto a movimientos juveniles progresistas como a las reacciones más conservadoras.

Las dimensiones de este tema son complejas y aquí sólo quisiéramos referirnos a las consecuencias sobre la educación formal. Para decirlo de la manera más sintética posible, se puede sostener la necesidad de conservar la idea original según la cual el enfoque laico está destinado a promover valores comunes universales por encima de los particularismos religiosos pero hay que discutir, en cambio, sobre la conveniencia o no de promover esos valores comunes desconociendo la dimensión religiosa de las personas. A diferencia del laicismo clásico, su nuevo significado permitiría definirlo como una instancia curricular desde la cual se podría transformar la escuela pública en un encuentro entre diferentes, promoviendo la cohesión a partir del conocimiento y el respeto a las diferencias y no de su ignorancia o indiferencia.

En gran medida, esta discusión sobre el sentido y rol de la escuela pública se inscribe en una discusión más global sobre el universalismo de las políticas públicas. Tradicionalmente la escuela pública era el portavoz por excelencia de un universalismo integrador y homogeneizante – igualdad en los puntos de partida y misma propuesta educativa para todos – que se sustentaba en diferentes variantes de estado benefactor. Pero frente a las enormes brechas de equidad y a la explosión de la diversidad, ya ese universalismo no parece tener respuestas sustentables. La alternativa podría ser un universalismo diverso e incluyente que busca una efectiva integración por la vía de establecer vasos comunicantes entre un conjunto de referencias universales y vinculantes y las especificidades propias de grupos y personas. Se trata de entender que este universalismo renovado implica un nuevo pacto histórico entre sistema político, sociedad y educación, y necesariamente lleva a repensar el rol de la escuela como agente socializador.

Asimismo, nos parece necesario destacar que este debate tiende a concentrarse sobre lo que sucede en las escuelas públicas administradas por el Estado. En varios contextos se subestima, en cambio, la discusión acerca de la enseñanza de la religión en los centros educativos privados, administrados por las distintas Iglesias o por sus representantes. Desde este punto de vista, estimamos que la exigencia de enseñar religión dentro de un espíritu de tolerancia, de respeto y de entendimiento del diferente es una exigencia válida para los centros privados. Los sistemas educativos tienen el imperativo ético de resguardar la observancia de valores universales cualquiera sea el centro educativo, y no profesar o no dejar que se practique una suerte de universalismo mutilado.

¿Qué significa esto? Significa que la enseñanza de la(s) religión(es) debería darse en el marco de una educación dirigida a formar personas y ciudadanos respetuosos de los derechos humanos en su conjunto y de la diversidad de identidades culturales, religiosas y de género, solidarios, activos defensores de la paz y del diálogo como forma de resolución de los conflictos. Desde esta perspectiva, no sería admisible – por ejemplo – que se pueda promover valores sobre la base de los cuales el *otro* se considere como un enemigo o una amenaza. En el marco de procesos de construcción de sociedades más justas, necesitamos formar ciudadanos y élites dirigentes éticamente convencidas y comprometidas con la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la paz y la solidaridad.

Desde el punto de vista de las políticas públicas, se puede sostener que la formación ética democrática es una tarea fundamental de las escuelas, sean de gestión estatal o privada. El Estado tiene la obligación de orientar y supervisar diversidad de formas de enseñanza para

que este mandato se cumpla. La exigencia de fortalecer la formación ética en las escuelas también vale para los centros de gestión estatal. Desde este punto de vista, los contenidos del enfoque laico tradicional, que pretendidamente se abstrae de los contextos y las demandas de la sociedad, ya no constituyen una fuerza capaz de orientar el comportamiento ciudadano democrático. El proceso de secularización ha avanzado profundamente en la sociedad pero los desafíos éticos que enfrentamos son inéditos. Siguiendo a Habermas, hoy los ciudadanos estamos enfrentando cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente los dilemas políticos tradicionales. Manipular o no el capital genético de las personas, cambiar profundamente nuestros hábitos de consumo para garantizar la sustentabilidad del desarrollo social, asumir reflexiva y conscientemente conductas solidarias que permitan la inclusión social de todos los ciudadanos son, entre otros, desafíos éticos muy exigentes. La escuela – desde la básica hasta la universidad – debe reflexionar acerca de las experiencias cognitivas y éticas que pueden programarse en su espacio de acción, para contribuir a las reservas morales de las sociedades y específicamente al desarrollo de la capacidad moral individual para enfrentar estos desafíos.

En un contexto de este tipo, admitamos que las escuelas tanto públicas como privadas tienen un desafío común: fortalecer su capacidad para enseñar los valores centrales para el logro de uno de los pilares básicos de la educación del siglo XXI – aprender a vivir juntos.

Todas y todos somos especiales

La discusión sobre la educación inclusiva se sitúa cada vez más en el marco de repensar las responsabilidades, los roles y las funciones de los sistemas educativos. La visión más tradicional tiende a considerarlos como oferentes de servicios, principalmente acotados al ámbito formal, y caracterizados por una multiplicidad de instituciones, actores y programas que no necesariamente trabajan de manera articulada bajo una visión común de largo plazo. Su éxito es entendido y medido principalmente en función de las tasas de acceso y de permanencia y crecientemente por la vía de las evaluaciones de resultados a escalas nacional e internacional que se están transformando en instrumentos de política arropadas en el slogan “examinar, evaluar y comparar” preconizado por agencias multilaterales (Kamens y Benavot 2011).

Se supone que la sumatoria de ofertas contribuirá a la igualación de oportunidades y redundará en un acceso extendido y democrático a la educación. Las políticas de acceso ponen la prioridad en generar las inversiones estimadas como necesarias en condiciones – por ejemplo en infraestructura física – e insumos – por ejemplo, libros de textos, equipamiento informático – para apoyar el proceso de aprendizaje. Las reformas son principalmente evaluadas en función de logros de participación del gasto en educación en relación al PBI y/o mejora de condiciones de trabajo de los docentes y de funcionamiento de los centros educativos. Los logros en inversión y en salarios son claves pero las expectativas de mejora asociadas a los mismos desencantan. Las evidencias derivadas del análisis comparado de reformas educativas indican que no solo basta con mejorar las condiciones y los insumos para lograr mejores resultados – sigue siendo imprescindible hacerlo – sino que es necesario apuntalar dichas mejoras con una visión renovada del qué y cómo enseñar y aprender. Un claro ejemplo es América Latina donde la inversión y el gasto en educación han aumentado considerablemente en la mayoría de los países en la última década, mientras que los resultados educativos no evidencian en general una tendencia de mejora (Albornoz y Warnes 2013).

Bajo esta visión de sistema educativo, la educación inclusiva implica una sumatoria, muchas veces descoordinada y carente de una perspectiva holística, de intervenciones y programas focalizados en sectores específicos de la población – por ejemplo, mujeres, indígenas, personas con necesidades educativas especiales, desplazados, en pobreza extrema, etc. Este enfoque implica básicamente compensar diferencias entre grupos, instrumentar acciones remediales y preocuparse por reducir las disparidades. No se observa una marcada preocupación por redefinir las oportunidades educativas y los aprendizajes construyendo propuestas curriculares en base al perfil singular de los grupos. La focalización de políticas así entendida parecería sufrir de amnesia cultural y de descuido de las personas como protagonistas de sus aprendizajes.

Frente a esta visión tradicional, los sistemas educativos deberían estructurarse cada vez más como forjadores y facilitadores del educar y del aprender de cara a contribuir al logro de sociedades más justas e inclusivas. La idea de facilitación tiene esencialmente que ver 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). Pero no se trata únicamente de promover los aprendizajes relevantes a la sociedad y pertinentes al individuo, sino también de educar en una serie de valores y referencias universales que nos fortalezcan como ciudadanos y sociedad, y que a la vez habiliten y amparen la expresión de las diversidades.

Se puede plantear que el norte de referencia del sistema educativo debería residir en el compromiso de ofrecer a cada estudiante una oportunidad personalizada de aprender. Personalizar la educación no implica la sumatoria de planes individualizados de atención al estudiante desligados y abstraídos de un entorno colectivo de aprendizaje con otros pares, sino movilizar todas las potencialidades en ambientes de aprendizaje con diversidad de contextos. Personalizar es respetar, comprender y construir sobre la singularidad de cada persona en el marco de ambientes colaborativos entendidos como una comunidad de aprendizaje, donde todos se necesitan y se apoyan mutuamente.

Según Marc Tucker (2011) los sistemas educativos que parecen ser más exitosos tienen una marcada y permanente preocupación por darles ofrecer a todos los estudiantes una oportunidad real de aprender, de no dejar a nadie atrás, de movilizar el potencial de aprendizaje de cada estudiante y de promover ejes de formación relevantes al desarrollo individual y colectivo. La evidencia aportada por los sistemas más exitosos radica en que las propuestas educativas y curriculares motivan, provocan y propician el desarrollo de competencias para la vida y para el ejercicio de la ciudadanía.

Un sistema efectivamente inclusivo requiere de cambios profundos en las mentalidades, políticas y prácticas. El reto parece radicar en moverse desde sistemas tradicionales donde algunos (muy pocos) aprenden hacia sistemas modernos facilitadores donde todos los estudiantes necesitan aprender a altos niveles (Schleicher 2011). La mirada en el aprender, característica central de los sistemas educativos inclusivos, exige vincular tres elementos: (i) la alta calidad de los conocimientos compartidos por los docentes con los estudiantes en la diversidad de áreas de aprendizaje y disciplinas asociadas (la búsqueda de la excelencia no solo acotada a las tradicionalmente denominadas áreas “duras” del conocimiento); (ii) la multiplicidad de oportunidades de aprender donde se puedan aplicar competentemente los conocimientos (apertura a la sociedad y a los problemas de la vida real);

y (iii) el énfasis en valores y actitudes que evidencien el aprecio por la libertad, la solidaridad, la paz y la justicia, entre otros valores fundamentales.

No se trata solo de abogar genérica y retóricamente por la inclusión, de invertir más recursos en infraestructuras y equipamientos estimados como necesarios, de ajustar el currículo o de introducir cambios en la formación y el desarrollo profesional docente. Más bien, la educación inclusiva implica ante todo la apertura, el convencer y convencerse, la voluntad y las competencias para respetar, entender y apoyar la diversidad de características y necesidades de los estudiantes como múltiples fuentes inspiradoras para democratizar y mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes. Entre otros aspectos fundamentales, implica que los educadores estén convencidos y promuevan activamente prácticas inclusivas en ambientes colaborativos de aprendizaje.

La educación inclusiva puede entonces ser vista como un principio transversal a la organización y al funcionamiento de los sistemas educativos. En efecto es una forma de fortalecer el sentido y el marco universalista de las políticas sociales moviéndose progresivamente desde un enfoque que busca igualar a través de una propuesta homogeneizadora a otra que busca incluir a través de una atención diferencial y personalizada que toma en cuenta las diversidades de los estudiantes (Ainscow y Miles 2008; Frandji y Rochex 2011). Esta atención a medida se funda en la convicción que todas y todos somos especiales y que requerimos ser apoyados y fortalecidos. Por ello no puede implicar ni separación, ni segregación, ni estigmatización de ofertas y ambientes de aprendizaje, así como tampoco ajustar las expectativas de aprendizaje en función de las características sociales del estudiante. Para el logro de la atención diferencial se necesitan marcos universales que establezcan claramente visiones, objetivos y resultados comunes para la diversidad de poblaciones y grupos.

Currículo, centros educativos y educadores inclusivos

Proponer la educación inclusiva como un eje de transformación del sistema educativo requiere de políticas y estrategias que contribuyan a su desarrollo efectivo en la escuela. A la luz de este desafío, las experiencias en el mundo parecen evidenciar que la tríada marcos curriculares–centros educativos–educadores inclusivos, es una manera posible de fortalecer el universalismo de las políticas educativas de cara a facilitarle a cada estudiante una oportunidad personalizada de aprender (UNESCO-IBE 2009 y 2011).

El currículo oficial es un instrumento de política educativa que define los aprendizajes relevantes a la sociedad y pertinentes al individuo, pero por sí solo no pasa de ser un documento que prescribe objetivos, contenidos y resultados esperados. En cierta medida representa para el sistema educativo lo que una constitución es para una democracia (Jonnaert, Ettayebi y Defise 2009).

El currículo oficial necesita de una institución que se apropie del mismo para desarrollarlo, concretando oportunidades y procesos de aprendizaje a medida de los estudiantes. Pero la institución por sí sola corre también el riesgo de prescribir acciones si no convence y compromete a sus actores. Se requiere entonces de un educador que tenga las competencias para hacer uso del currículo, aterrizando objetivos, jerarquizando ejes de formación y contenidos, seleccionando estrategias pedagógicas y criterios de evaluación que respondan al ser especial de cada estudiante. También cabe decir que el educador por sí solo no puede personalizar la educación si el currículo y las instituciones no son amigables. La

triada es pues una respuesta viable de la política educativa frente a las limitaciones de la prescripción curricular (el centralismo curricular sin anclajes regionales y locales), de una institución simple ejecutora de la política (enfoque de arriba hacia abajo) y de un educador signado por el voluntarismo (el aislacionismo docente).

Un currículo que aspira a responder a la diversidad de expectativas y necesidades de toda la población estudiantil se sustenta en centros educativos que en sus propuestas pedagógicas construyan con base a la diversidad de contextos y capacidades de los estudiantes, y de educadores que sepan encontrar las maneras de organizar un proceso de aprendizaje que tome en cuenta y respete las características y necesidades de cada persona. La política pública en educación inclusiva emerge pues como la búsqueda permanente de los puntos de intersección entre la propuesta curricular, la concepción de institución y el perfil, el rol y la práctica docente. Éste debe contar con los instrumentos y los apoyos en cuanto al para qué, el qué y cómo educar a todas y todos – rol desempeñado por un currículo centrado en la persona y en el aprendizaje – en el marco de una institución con liderazgo pedagógico, vocación y prácticas de trabajo en equipo.

Se puede constatar que en diferentes regiones del mundo los países estructuran crecientemente los niveles básico, primario y medio en torno a ciclos y elaboran marcos curriculares de referencia (De Armas y Aristimuño 2012). Estos últimos se entienden como (i) una herramienta técnica que establece los parámetros para el desarrollo de otros documentos curriculares como los programas y planes de estudio, y (ii) el producto de un acuerdo social que define y expresa las prioridades nacionales para la educación y las aspiraciones a futuro de la sociedad (UNESCO-OIE 2013). Un ejemplo de estructura en ciclos es el Programa de Educación Básica en África, una iniciativa de la UNESCO orientada a apoyar la implementación de una educación mínima obligatoria e integrada de nueve años de duración principalmente sustentada en un enfoque por competencias (UNESCO-IBE *et al.* 2009). En este caso 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.

Los marcos curriculares de referencia constituyen un modo de expresar y de darle coherencia al proceso de desarrollo curricular, adoptando la forma de documentos cuyo propósito es establecer los parámetros dentro de los cuales se debe desarrollar el currículo, contemplando entre otros los principios y valores básicos que lo sustentan, los objetivos generales, las expectativas de logro, las orientaciones relativas a la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, y las formas de evaluación – evaluación del aprendizaje, para el aprendizaje y como aprendizaje.

Un marco curricular no significa un currículo único, sino un conjunto coherente y secuenciado de orientaciones y criterios a nivel nacional que habilitan y apoyan el desarrollo del currículo en el centro educativo conectado con las realidades y los desafíos locales en el marco de una mirada abierta al mundo y a la sociedad nacional en su conjunto. Países con buenos resultados educativos en las pruebas internacionales combinan un marco curricular referido a lo que se debe aprender, con autonomía a nivel del centro educativo en lo que refiere a cómo lograrlo (Kärkkäinen 2012). La existencia y observancia de un marco curricular inclusivo a nivel nacional puede fortalecer la pertinencia y la flexibilidad en los niveles regionales, locales y en cada centro educativo. El marco cumple específicamente una función de orientación y de apoyo.

Un marco curricular inclusivo se sustenta en ambientes colaborativos de aprendizaje y cumple un triple papel: (i) facilita la articulación e implementación de un enfoque integrado y holístico de las políticas sociales de cara a promover objetivos de justicia, cohesión e inclusión social; (ii) centra la atención en la promoción del bienestar social, desarrollo afectivo y cognitivo de niñas y niños como un todo integrado; y (iii) busca efectivamente incluir a niñas y niños de diversas procedencias étnicas, culturales y socioeconómicas, promoviendo procesos de socialización y ambientes de aprendizajes heterogéneos en el marco de una sociedad que aprecia la diversidad como valor de convivencia. Una institución educativa con vocación de inclusión no cesa nunca de buscar y gestar condiciones y procesos para que todos y todas preocupen por igual y tengan una oportunidad efectiva de aprender. En este contexto, las escuelas deben identificar y hacer uso efectivo de los recursos disponibles con el objetivo de contribuir a desarrollar el potencial de aprendizaje de cada estudiante.

Marcos curriculares e instituciones escolares a su vez se sustentan en un educador que esté convencido de las bondades de la educación inclusiva y que tenga la capacidad de tomar decisiones que permitan su concreción en el aula de clase. Para ello se requiere de educadores que participen efectivamente en el desarrollo del currículo, responsables de asumir la inclusión, alentados y apoyados por el sistema educativo en su conjunto, y también de una formación docente que considere la inclusión y la diversidad como dimensiones transversales. Los temas relacionados con la inclusión y la diversidad no deben ser considerados como "unidades temáticas" que se añaden al currículo. Muy por el contrario son cruciales para la atención integral de alumnos y alumnas y para facilitarles una oportunidad efectiva de aprender. Los hallazgos de la neurociencia y la psicología cognitiva pueden informar progresivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, y pueden conducir a una educación más personalizada, basada en principios y orientaciones inclusivas.

Ejes de formación y enfoques curriculares

Enfoque por competencias: oportunidades y desafíos

En el transcurso de las últimas décadas en muchos contextos nacionales el foco de atención y preocupación se ha progresivamente desplazado desde el acceso a la educación y los insumos necesarios hacia los resultados del proceso educativo, expresados de manera creciente también en términos de *competencias* genéricas o transversales que los estudiantes deben haber adquirido al completar su educación general para poder tener éxito en su trayectoria educativa posterior, para su pleno desarrollo personal, así como para la inclusión en el mundo laboral y en la sociedad del conocimiento. Diversas organizaciones, incluyendo algunas asociaciones y consorcios, han elaborado y proponen diferentes marcos de referencia de competencias – definidas, entre otros, como “competencias clave”, “competencias básicas”, “competencias para la vida” o “competencias del siglo XXI” – utilizando enfoques, clasificaciones y terminologías diferentes, lo cual a veces puede contribuir a generar ambigüedad y confusión.

En el contexto de la Unión Europea, por ejemplo, la competencia se define como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” y las competencias clave “son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y

desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Parlamento Europeo 2006). El marco de referencia europeo contempla ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, a saber: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y conciencia y expresión culturales. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se considera como el fundamento esencial para el aprendizaje, y la capacidad de aprender a aprender sustenta todas las actividades de aprendizaje. Además, el marco de referencia europeo incluye una serie de “temas” – en principio, competencias transversales – que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos (*Ibid.*).

En buena medida, muchas de las competencias contempladas en el marco europeo están reflejadas en otros marcos de referencia – en algunos casos se proponen las cuatro “Cs”, es decir comunicación, creatividad, colaboración y pensamiento crítico –, aunque hay variaciones en la manera de clasificarlas – por ejemplo, competencias cognitivas, personales e interpersonales – y en la importancia que se asigna a cada una de ellas. Por otra parte, se ha empezado a hacer referencia también a una serie de cualidades personales a veces definidas como competencias o habilidades “blandas”, tales como la integridad, la empatía, la responsabilidad, la flexibilidad, el liderazgo, etc., que se estiman necesarias para la inserción en el mundo laboral y que son valoradas por los empleadores además de las competencias profesionales (las competencias “duras”; más adelante se volverá a analizar esa cuestión más detenidamente). Lo que se puede constatar es que, con la excepción de la competencia o alfabetización digital reconducible al siglo presente, la mayoría de estas competencias no constituye una novedad para los educadores ya que se tenían en cuenta también en siglos pasados.

Hay evidencia de que el énfasis en competencias genéricas o transversales, además de los aprendizajes esperados en las disciplinas tradicionales, no se limita al área de los países europeos y de la OCDE. Sobre la base de un procesamiento rápido de un conjunto considerable de marcos y políticas curriculares de países de todas las regiones del mundo recopilados por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, se puede afirmar que casi 90 países – incluyendo algunas entidades sub-federales – hacen referencia a competencias transversales en los currículos de la educación general. La competencia en comunicación (lengua materna y extranjera) y las competencias sociales son las más frecuentemente destacadas, seguidas por la resolución de problemas, la creatividad, la competencia digital y la competencia matemática. En casi la mitad de los países se pone en evidencia las competencias cívicas, la colaboración, el pensamiento crítico y la capacidad de iniciativa. Las referencias son menos frecuentes en el caso de la lecto-escritura – muchas veces implícitamente incluida en la competencia en comunicación –, las competencias básicas en ciencia y tecnología, las competencias en el manejo y uso de información, y el aprender a aprender. Es importante recordar que el análisis se ha concentrado en las competencias transversales, es decir las competencias que son presentadas en los documentos curriculares como resultado del proceso educativo que va más allá del aprendizaje disciplinar, sin considerar las referencias a las mismas cuando están asociadas a algunas disciplinas específicas – por ejemplo, las competencias básicas en ciencia en el ámbito disciplinar de las ciencias naturales, física, química o biología.

Otro elemento que merece ser evidenciado es la presencia de temas o ejes transversales en los documentos curriculares de por lo menos 70 países. Estos temas generalmente se conciben como una respuesta pedagógica para relacionar contenidos a través diferentes ámbitos disciplinares, promover un enfoque multidisciplinario o interdisciplinario, ampliar y enriquecer la oferta curricular sin sobrecargar el currículo, facilitar el aprendizaje cooperativo, tratar cuestiones de relevancia para la vida de los estudiantes, y en varios casos para contribuir al desarrollo de las competencias clave. Además, en la educación secundaria los temas transversales deberían promover el trabajo colaborativo de docentes de diferentes disciplinas en la planificación de las actividades pedagógicas y reforzar la responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los estudiantes. Los temas transversales abarcan una gran variedad de tópicos y formaciones, como por ejemplo la educación en valores, la educación cívica y ciudadana, la educación para la salud, la educación para la prevención del VIH/SIDA, la educación para los derechos humanos, las TICs o la igualdad de género, siendo la educación ambiental – en varios casos asociada a la problemática del desarrollo sostenible – el tema más frecuentemente mencionado en los documentos curriculares (en por lo menos 50 países).

Dentro de los límites del presente documento no es posible dar cuenta de todas las complejidades y los desafíos pendientes en relación al enfoque por competencias o analizar los varios debates en curso y las visiones a veces contrapuestas en torno a las reformas curriculares que han adoptado este enfoque. Trataremos en cambio de destacar muy sintéticamente algunos aspectos que nos parecen importantes.

Generalmente se reconoce que muchas de las competencias clave o competencias del siglo XXI se entrelazan, se complementan y se apoyan mutuamente, y se asume que en cierta medida pueden ser transferidas, pese a que todavía no está claro a través de cuáles contextos estas competencias pueden ser transferidas y cómo se puede facilitar la transferencia de las competencias cognitivas y no cognitivas de los estudiantes a través de las diferentes disciplinas (National Research Council 2012). Parece existir un consenso sobre las principales competencias que los estudiantes deben adquirir, aunque términos aparentemente similares pueden ser interpretados de una manera diferente según el contexto. Por ejemplo, se ha observado que no hay un acuerdo unánime sobre la definición de “pensamiento crítico” o una definición ampliamente aceptada de la “creatividad” (Lai y Viering 2012), y en el contexto europeo el término “actitudes” – uno de los componentes principales de la competencia – se interpreta de manera muy diferente en los varios países (Gordon *et al.* 2009). “Aprender a aprender” es sin duda una competencia esencial, no obstante existe incertidumbre sobre cómo favorecer mejor su desarrollo y cómo evaluar su adquisición (*Ibid.*). En un análisis relativo a países del área OCDE se ha constatado que casi todos reconocen la relevancia de las competencias del siglo XXI y confirman que han sido incluidas en el currículo, aunque no ha sido posible obtener respuestas claras acerca de cómo se definen estas competencias (Ananiadou y Claro 2009).

Frecuentemente se recomienda adoptar un enfoque curricular transversal para el desarrollo de las competencias, pero algunas tienden a ser asociadas más estrechamente a las disciplinas tradicionales o a las áreas “básicas” de aprendizaje – por ejemplo las lenguas, las matemáticas, las ciencias – y ciertas competencias se consideran más importantes o fundamentales que otras puesto que sostienen el aprendizaje en las diferentes áreas curriculares. Retomando el ejemplo del marco europeo, en un estudio relativo a su implementación se ha comprobado que cuatro competencias – comunicación en la lengua

materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología – están vinculadas con las disciplinas tradicionales, mientras que las otras junto con los “temas” se ven más bien como competencias transversales, y que la distinción entre los dos grupos aún no es muy clara (Gordon *et al.* 2009).

Buena parte de los estudios y análisis dedicados a las competencias coincide en que los desafíos más importantes residen en su implementación y evaluación. El rol y el lugar de las competencias en el currículo disciplinar tradicional y la manera en la cual las disciplinas “básicas” y las otras disciplinas deben contribuir a su desarrollo, sigue siendo una cuestión abierta y controversial (Voogt y Roblin 2010). Es también evidente que se requiere de estrategias de implementación muy sofisticadas y de cambios profundos en la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje así como en la formación y desarrollo profesional docente, puesto que es bastante improbable que los docentes puedan apoyar a los estudiantes en el desarrollo de competencias que ellos mismos no poseen.

La evaluación de las competencias es otro aspecto crítico y la necesaria puesta en marcha de nuevos sistemas de evaluación es muy desafiante y puede resultar problemática, como bien ha ilustrado Olivier Rey (2012) en el caso de Francia. Las habilidades no cognitivas, las cualidades personales y las actitudes influyen sobre el proceso de aprendizaje, pero rara vez se toman en cuenta en las evaluaciones tanto nacionales como internacionales. Además, el concepto de competencia remite a una variedad de contextos en los cuales debe ser aplicada, y requiere de una evaluación que no esté demasiado alejada de la “vida real”. En su análisis de las políticas de evaluación de las competencias clave en los países de la Unión Europea, David Pepper (2011) observa que la evaluación tiende a privilegiar las competencias “tradicionales” – lenguas, matemáticas y ciencias – y las disciplinas asociadas en un número reducido de contextos, se concentra principalmente en los conocimientos y las capacidades, mientras que la evaluación de las otras competencias transversales es mucho más limitada y esporádica. El mismo autor subraya el riesgo de que la evaluación distorsione el currículo si solamente algunas competencias son evaluadas, así como el peligro de distorsionar las mismas competencias si se evalúan solo algunos de sus componentes (Pepper 2012: 2).

También en el caso de los temas transversales hay varios desafíos pendientes, sobre todo en relación con su implementación. Los docentes con frecuencia tienen que impartir un currículo ya “congestionado”, y puede resultar difícil encontrar suficiente tiempo para temas transversales que demandan un alto nivel de compromiso e interacción entre los docentes y entre docentes y estudiantes. Tanto los docentes como las familias y los estudiantes pueden percibir estos temas como algo añadido y no relevante, especialmente si los aprendizajes no hacen parte de evaluaciones formales. Finalmente, en la educación secundaria la bien establecida estructura disciplinar del currículo y la formación disciplinar de los docentes siguen representando un obstáculo considerable para la adopción de un enfoque interdisciplinario o multidisciplinario.

En vez de abogar a favor o en contra del enfoque por competencias, nos parece más productivo subrayar por lo menos tres aspectos significativos que se relacionan al qué y cómo educar. En primer lugar, la necesidad de adoptar y desarrollar un enfoque integral al aprendizaje que considere no solamente los conocimientos académicos, el desarrollo cognitivo y las capacidades, sino también las dimensiones “no cognitivas” – actitudes, valores, emociones, cualidades personales – cuya importancia empieza a ser crecientemente reconocida (véase por ejemplo Levin 2012; Brunello y Schlotter 2011). En segundo lugar, la

exigencia de considerar la dimensión aplicada del conocimiento, puesto que no solamente cuenta lo que se sabe sino también lo que se puede hacer con este saber. Y en tercer lugar la importancia de repensar enteramente la estructura disciplinar tradicional del currículo, la organización de las experiencias de aprendizaje, la manera de enseñar y los sistemas de evaluación si se quiere promover el desarrollo efectivo de competencias.

El debate sobre áreas “blandas” y “duras”

Recurrentemente se utiliza el concepto de habilidades “blandas” para referirse al aprendizaje de las competencias vinculadas con el desempeño ciudadano que no responden a la dimensión cognitiva. Una primera mirada sobre este concepto permitiría suponer que enseñar y aprender algo “blando” es más fácil que algo “duro” y, por lo tanto, menos relevante y menos prestigioso. Por esa razón, entre otras, se evalúan logros en matemáticas y en ciencias pero no en ética ni en compromiso social, por ejemplo. Es muy probable, sin embargo, que enseñar y aprender a respetar al diferente, desarrollar fuertes sentimientos de adhesión a la justicia social, asumir valores de solidaridad y de resolución pacífica de los conflictos, así como cambiar hábitos de consumo para contribuir a la protección del medio ambiente, sea más “duro” que enseñar y aprender el teorema de Pitágoras. El aprendizaje de este conjunto de valores y actitudes exige más tiempo y diversidad de estrategias de enseñanza, moviliza más dimensiones de la personalidad y obliga a modificar representaciones que fueron elaboradas con una carga afectiva muy fuerte.

Lo que preocupa es que esta aparente dicotomía entre lo “duro” y lo “blando” informa el proceso de elaboración y de decisión sobre las políticas educativas, y puede llevar a disociar la dimensión ética de la dimensión cognitiva y de la dimensión emocional del desempeño ciudadano. La división entre lo cognitivo, lo emocional y lo ético está asociada con la división entre ciencias duras y blandas, y se funda en el supuesto que hay ciertos saberes que tienen más relevancia y valen más que otros. Algunas de sus consecuencias son aprendizajes desligados de referencias de valores, y el recorte del currículo por las múltiples interpretaciones de lo que se pueda entender por conocimientos “duros”. Lo que importa no es la jerarquización de los saberes, tema complejo y sensible, sino que el estudiante tenga la oportunidad de acceder y gozar de diversas y complementarias experiencias de aprendizaje que hacen a su formación integral como persona y ciudadano. Quizás pueda vincularse al concepto de lo “básico imprescindible” que mencionan Coll y Martín (2006) refiriéndose a aquellos aprendizajes que de no darse, condicionan negativamente el desarrollo personal y social del estudiante, su proyecto de vida futuro y lo exponen a situaciones de exclusión social.

Los análisis sobre las exigencias cognitivas de la sociedad actual han puesto de relieve la necesidad de enseñar y aprender al menos dos capacidades fundamentales. La primera es la capacidad de abstracción, ya que vivimos en un contexto sobrecargado de informaciones; la segunda es la capacidad de pensar de forma sistémica o compleja, que nos permita comprender la realidad en la que nos movemos. La historia nos muestra que enseñar estas capacidades sin contenido ético puede ser socialmente muy peligroso para la convivencia democrática y las reservas morales de las sociedades. A la inversa, pretender promover valores democráticos sin conocimientos e informaciones científicas suele conducir a una adhesión superficial y puramente discursiva. En ambos casos se mutila una formación ciudadana comprensiva que le permita a la persona reflexionar críticamente y actuar propositivamente fundado en la evidencia.

La división entre lo cognitivo, lo emocional y lo ético está asociada en el plano curricular con la división entre ciencias duras y blandas, o entre las disciplinas científicas por un lado, y las artes y las humanidades por el otro. Es claro que los países que más progresan en educación fundan sus propuestas curriculares en una diversidad de experiencias de aprendizajes conectadas con las demandas y expectativas de la sociedad y con las motivaciones de las y los estudiantes. Los análisis recientes sobre este tema muestran el carácter obsoleto de un enfoque reduccionista y dicotómico. La ciencia y la técnica ya han superado ampliamente el ámbito reducido de la producción económica y hoy están presentes en todos los ámbitos de desempeño de un sujeto. Esta omnipresencia de la tecnología pone en evidencia su carácter social. A la inversa, el desempeño social hoy exige el manejo y el dominio de las tecnologías sabiendo para qué sirven.

En síntesis, es absolutamente necesario salir de la lógica binaria entre lo “blando” y lo “duro”. Este tipo de razonamientos, que simplifican y distorsionan los problemas, suele provocar errores de diagnóstico que conducen luego a estrategias ineficaces desde el punto de vista de la solución y del logro de los objetivos de las políticas educativas. Pero salir de la lógica binaria implica asumir que estamos ante tareas y desafíos complejos y delicados. Enfrentamos obstáculos propios de la estructura económico-productiva (tendencia al aumento de la desigualdad económica, precariedad en el empleo, concentración y privatización de la capacidad de investigación y desarrollo) que tienden a promover fragmentación social, xenofobia, debilitamiento y hasta erosión de los lazos que nos vinculan con nuestros semejantes.

Para enfrentar esos obstáculos contamos con los mismos factores con los cuales vastos sectores de la sociedad promueven movimientos orientados a la construcción de sociedades más justas. En ese sentido, no podemos reducir el desafío a una cuestión sectorial, escolar o pedagógica. Promover el aprendizaje de estas habilidades *sistémicas* (ni duras ni blandas) implica un fuerte compromiso cognitivo, ético y emocional, así como un trabajo riguroso destinado a identificar las experiencias de aprendizaje, en el sentido con el cual Dewey definía este concepto, que las y los estudiantes deben realizar a lo largo de su trayectoria escolar. La dificultad y la complejidad no deben paralizarnos sino, al contrario, extremar el esfuerzo y evitar el optimismo ingenuo al que son proclives los educadores.

¿Cultura científica o cultura digital?

Gran parte de la literatura pedagógica y político-educativa de los últimos años gira alrededor del tema de la cultura digital y de la necesidad de incorporar sus bases a los diseños curriculares de los distintos niveles de la educación (Pelgrum y Law 2003). Se investiga y se discute mucho sobre este tema y ya nadie (o casi nadie) cuestiona la necesidad de universalizar el acceso y el aprendizaje del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). La alfabetización digital es concebida como un derecho y los gobiernos están asignando enormes sumas de dinero a la compra de ordenadores y de otros dispositivos tecnológicos, así como a la construcción de la infraestructura de conectividad indispensable para su utilización plena.

Menos acuerdo, sin embargo, existe alrededor del significado de la “cultura digital”. Los primeros análisis sobre este tema consideraban la cultura digital como una “revolución” y la asociaban a valores de democracia, creatividad, libertad, solidaridad, participación y tolerancia, entre otros. El optimismo inicial que difundían los partidarios de expandir esta cultura hoy no goza de un consenso general y se escuchan voces más escépticas, que

muestran una realidad compleja. Por un lado, han aparecido fenómenos donde el uso intensivo de las tecnologías de la información está asociado a fanatismo, violencia, racismo y otras expresiones muy alejadas de la visión original. Por el otro, las evidencias empíricas disponibles indican que no existe un determinismo tecnológico en la explicación de las conductas y valores asociada al uso de las TICs. El sentido con el cual se pueden utilizar estos dispositivos depende del proyecto social en el cual se enmarca su desarrollo. Las TICs necesitan de encuadre ideológico y programático para tener un sentido claro y una misión específica.

Paralelamente a esta discusión sobre la cultura digital, hoy existe un fuerte debate acerca del futuro y de la sustentabilidad de los actuales patrones de producción y consumo. Las sociedades enfrentan cuestiones muy difíciles de resolver y la amenaza del cambio climático es una de las principales. El crecimiento económico de los países del Sur provocará un aumento significativo de la demanda de energía que, por el momento, sólo puede ser satisfecha con la explotación masiva de combustibles fósiles, principal factor del recalentamiento de la corteza terrestre. Ese recalentamiento afectará a las regiones más pobres del planeta, con sequías e inundaciones desastrosas. Riesgos sanitarios, crisis alimentarias y crisis de gobernabilidad son situaciones previsibles en el marco de los actuales patrones de desarrollo. Enfrentar estos desafíos requiere, entre otras cosas, un titánico esfuerzo de investigación y de promoción de la cultura científica en la ciudadanía, que permita un debate reflexivo y decisiones acordes con la magnitud de los problemas.

Paradójicamente, la creciente importancia de la ciencia y la tecnología en la sociedad no está acompañada por un aumento del interés y la participación de los jóvenes en la actividad científica. Hay preocupación por los temas del cuidado del medio ambiente, pero se advierten déficits significativos en las vocaciones científicas y en las políticas destinadas a mejorar masivamente la calidad de la enseñanza de las ciencias en la educación básica y media. La alfabetización científica es hoy un componente fundamental de la formación ciudadana y esa importancia debe reflejarse en las decisiones acerca de asignación de recursos, investigación y formación docente.

El sistema educativo enfrenta el desafío de promover el desarrollo de estas dos “culturas”, la científica y la digital, como ejes complementarios que contribuyan a una formación ciudadana sólida. Son de naturaleza diferente pero no hay oposición entre ambas sino todo lo contrario. Lo que pretendemos sostener es que el debate sobre la cultura digital asumiría otro significado si lo ponemos en el marco del desarrollo de la cultura científica. No se trata de que los jóvenes sean hábiles manipuladores de mecanismos digitales sino que esa habilidad adquiera un sentido social que trascienda lo meramente tecnológico y lo puramente individual. Tenemos que darle sentido último y contenido a lo que hacemos con los dispositivos tecnológicos y, en ese punto, la promoción de una cultura que permita comprender los retos de la sociedad y los debates que acompañan las estrategias para enfrentarlos constituye un aspecto central.

Países del Sur y del Norte realizan enormes inversiones financieras en dispositivos tecnológicos para los centros educativos. No parece que exista el mismo interés y esfuerzo en invertir para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Sin embargo, el futuro del planeta no depende de saber qué tecla apretar de nuestro ordenador. Depende, en mayor medida, de que sepamos comprender los desafíos de un desarrollo social inclusivo y comportarnos como ciudadanos responsables, solidarios y proactivos.

Algunas reflexiones finales

En un contexto nacional y global permeado por las incertidumbres y muchas veces por los desencantos, los sistemas educativos necesitan transformaciones profundas para poder efectivamente ofrecer a cada estudiante la oportunidad de aprender en un marco de valores y referencias universales. Ya el sistema educativo no logra sólo legitimarse por las inversiones que se realizan para mejorar las condiciones de aprendizaje y garantizar el acceso universal a la educación. Educar en valores para sustentar el logro de una sociedad más justa e inclusiva, facilitar diversidad de experiencias de aprendizaje para un ejercicio competente de la ciudadanía y garantizar calidad y equidad en los resultados de aprendizaje, son tres desafíos centrales que los sistemas educativos deben encarar. Esto implica, entre otras cosas, repensar el rol del currículo.

El currículo entendido únicamente como programas de estudios estructurados en torno a disciplinas y listados de objetivos y contenidos, no parece contribuir a una renovada visión del sistema educativo como facilitador de oportunidades de aprender. El currículo puede en cambio constituir un elemento dinamizador si se le concibe también como el resultado de un proceso de construcción ciudadana que refleja el tipo de sociedad que se aspira forjar, comprometiendo diversidad de instituciones y de actores y poniendo claramente el foco en el para qué, qué y cómo educar. Es entonces necesario asegurar un más amplio diálogo político alrededor de la construcción del currículo, en el cual participen activamente otros actores además de los tradicionales, como por ejemplo las organizaciones de padres y madres, los representantes de cámaras empresariales, sindicatos no docentes, líderes comunitarios y representantes de la sociedad civil organizada, etc.

El currículo como instrumento de legitimación de la política educativa puede darle sentido y ser el vehículo de un conjunto de principios y de orientaciones que buscan democratizar las oportunidades educativas en términos de procesos y resultados. Desde esta perspectiva, se puede destacar por lo menos cinco temas relevantes para el debate curricular.

Concebir el currículo como un elemento central del cambio educativo supone, entre otras cosas, recuperar la utopía y la narrativa educativa que muchas veces queda minimizada cuando se pone excesivamente la mirada en las condiciones para aprender y se descuidan los procesos y la participación en los aprendizajes. Se necesitan ciertos principios o ideas fuerza que articulen el rol complementario de la educación como política cultural, social y económica para el logro de sociedades más justas e inclusivas. En tal sentido, creemos que se debería retomar los cuatro saberes o aprendizajes fundamentales planteados en el Informe Delors – aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos – entendidos como una utopía deseable y realizable que oriente la tarea educativa. Entre otras razones, esta reafirmación de los principios preconizados por el Informe Delors tiene que ver con que los mismos mantienen actualidad, son deberes pendientes de la educación y pueden contribuir a redefinir las prioridades del sistema educativo.

Si la política educativa se asienta en el principio de la educación como derecho y bien público, la propuesta curricular debería explicitar qué entiende por educación de calidad para todas y todos. En particular se trata de tener en cuenta las condiciones y los procesos requeridos para que las dimensiones de justicia, equidad e inclusión constituyan los ejes del desarrollo curricular. Lejos de decretarse, la calidad se procesa, y no debería interpretarse solamente sobre la base de los resultados de pruebas nacionales e internacionales – tendencia que se está ampliando y consolidando. La calidad supone una visión holística del sistema

educativo y se traduce en un enfoque comprensivo del currículo que integra procesos y resultados. Por otra parte, calidad no significa solamente contar con buenos documentos que reflejan una visión innovadora – por ejemplo, el enfoque por competencias – sino, y sobre todo, asegurar las condiciones necesarias para que la visión se traslade efectivamente en la práctica docente y en la organización concreta del proceso de aprendizaje.

En un mundo globalizado el currículo debe crecientemente buscar el equilibrio, complejo pero necesario, entre la integración en torno a valores universales y el respeto de la diversidad de afiliaciones que caracteriza a las sociedades nacionales. Frente al reto de lograr un universalismo diverso e incluyente, la propuesta curricular tiene el cometido de hacer realidad el aprender a vivir juntos reconociendo que los valores universales son la garantía para que las personas puedan desenvolverse en conformidad a sus creencias y estilos de vida respetando aquellos de otros. La diversidad puede reforzar la convivencia ciudadana integrando la riqueza de credos y afiliaciones en un marco universalista de valores. Si la diversidad es efectivamente incorporada al desarrollo curricular como un criterio de referencia, esto debería implicar la revisión de objetivos y estrategias de formación así como los enfoques e instrumentos de evaluación que frecuentemente están concebidos con independencia de los perfiles heterogéneos de los estudiantes.

La relación entre lo global y lo local es un aspecto importante en el desarrollo curricular y suele ser el campo de confrontación entre visiones educativas contrapuestas. Como sabemos, la economía, el comercio, las finanzas, los movimientos migratorios y las tecnologías de la comunicación se han extendido a escala planetaria. Contrariamente a lo que sucedía en el pasado, en el marco de las reformas curriculares nacionales de los últimos años se hace referencia de manera creciente a modelos transnacionales – por ejemplo, las competencias del siglo XXI – y a encuestas internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), cuyos resultados hasta se interpretan como un indicador de competitividad en el mercado global. Las tensiones entre lo global y lo local impacta fuertemente el debate curricular sobre los ejes de formación y los contenidos educativos. Es claro que la prioridad fundamental es la formación básica – que incluye, o debería incluir, la formación ciudadana democrática (Cox, Jaramillo y Reimers 2005; Cox 2010) –, sin la cual no es posible progresar en la educación y acceder a los saberes requeridos por los ciudadanos y las ciudadanas para integrarse plenamente en la sociedad “local”. Pero muchos de los desafíos contemporáneos y de los que habrá que enfrentar en el futuro van más allá de las fronteras nacionales, y es necesario que la formación básica asegure el acceso también a los saberes que permiten actuar responsable y competentemente como ciudadanos del mundo.

Finalmente, la propuesta curricular se enfrenta al desafío de asegurar que cada estudiante sea el protagonista de sus aprendizajes, reconociendo que todas y todos somos especiales – noción actual de la educación inclusiva. Este reconocimiento requiere, por un lado, una mayor personalización de la propuesta educativa que implica activar el potencial de aprendizaje de cada estudiante respetando sus ritmos de progreso, y por otro lado, prestar más atención al bienestar de las y los estudiantes abarcando aspectos emocionales y sociales además de los cognitivos. Personalización y bienestar, como criterios orientadores de la tarea educativa, interpelan la separación en áreas “blandas” y “duras” del conocimiento, la reducción de las experiencias de aprendizaje a las más fácilmente medibles, la prevalencia del docente transmisor de conocimientos y de las evaluaciones sumativas. La personalización de la educación abre un vasto campo de oportunidades para promover las habilidades necesarias para vivir en la sociedad del conocimiento del siglo XXI y potenciar

el uso pedagógico de las TICs vinculando alfabetización digital y cultura científica. Hay que reconocer, sin embargo, que la introducción de un enfoque por competencias y las TICs requiere repensar el currículo en su estructura y objetivos, las maneras de enseñar y aprender así como los sistemas de evaluación en el marco de una visión integral de la educación.

Bibliografía

- Ainscow, M. and S. Miles. 2008. "Making Education for All inclusive: Where next?" *Prospects* 38(1), 15–34.
- Albornoz, F. y P. Warnes. 2013. *Educación en América Latina: más gasto, ¿mismos resultados?* Recuperado el 23.04.2013 del blog Foco Económico. ([Disponible en línea](#)).
- Ananiadou, K. and M. Claro. 2009. *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers No. 41. Paris: OECD.
- Banco Mundial. 2011. *Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial. Versión preliminar del resumen*. Washington DC: Banco Mundial. ([Disponible en línea](#)).
- Brunello, G. and M. Schlotter. 2011. *Non cognitive skills and personality traits: Labour market relevance and their development in education and training systems*. Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion Paper No. 5743 (May 2011). Bonn: IZA.
- Coll, C. y E. Martín. 2006. "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares." *Revista PRELAC* (Dossier: El currículo a debate) 3, 6–27. ([Disponible en línea](#)).
- Cox, C. 2010. *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), Banco Interamericano de Desarrollo. Bogotá: CERLALC. ([Disponible en línea](#)).
- Cox, C., R. Jaramillo y F. Reimers. 2005. *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo. Washington DC: BID.
- De Armas, G. y A. Aristimuño. 2012. *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: UNICEF. ([Disponible en línea](#)).
- Finnish National Board of Education. 2013. *Social welfare services*. Recuperado el 23.04.2013 de la página web del Consejo Nacional de Educación de Finlandia. ([Disponible en línea](#)).
- Frandsen, D. et J-Y. Rochex. 2011. "De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques »." *Éducation & formations* 8, 95-108. ([Disponible en línea](#)).
- García-Huidobro, E. and J. Corvalán, J. 2009. "Barriers that prevent the achievement of inclusive democratic education." *Prospects* 39(3), 239–250.
- Gordon, J., G. Halász, M. Krawczyk et al. 2009. *Key competences in Europe. Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Center for Social and Economic Research (CASE) Network Report No. 87. Warsaw. ([Disponible en línea](#)).
- Jonnaert, P., M. Ettayebi, et R. Defise. 2009. *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Brussels: De Boeck.
- Kamens, D. and A. Benavot. 2011. "National, regional and international learning assessments: trends among developing countries 1960-2009." *Globalization, Societies and Education* 9(2), 285–300.
- Kärkkäinen, K. 2012. *Bringing about curriculum innovations: Implicit approaches in the OECD area*. OECD Education Working Papers No. 82. Paris: OECD.
- Lai, E. R. and M. Viering. 2012. *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver, BC: National Council on Measurement in Education. ([Disponible en línea](#)).
- Lenoir, Y., C. Xypas et C. Jamet. 2006. *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris: Colin.
- Levin, H. 2012. "More than just test scores." *Prospects* 42(3): 269–284.

- Marina, J. A. 2011. *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Planeta S.A.
- National Research Council. 2012. *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills (J. W. Pellegrino and M. L. Hilton, Editors). Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington DC: The National Academies Press.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. 2006. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente*. Documento 2006/962/CE publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea el 30 de diciembre de 2006. Bruselas. ([Disponible en línea](#)).
- Pelgrum, W. J. and N. Law. 2003. *ICT in education around the world: Trends, problems and prospects*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (UNESCO-IIEP). ([Disponible en línea](#)).
- Pepper, D. 2011. "Assessing key competences across the curriculum — and Europe." *European Journal of Education*, 46(3): 335-353.
- . 2012. *KeyCoNet 2012 literature review: Assessment for key competences*. European Schoolnet and Key Competence Network on School Education (KeyCoNet). Brussels: European Commission. ([Disponible en línea](#)).
- Pons, F., M. de Rosnay and F. Cuisinier. 2010. "Cognition and Emotion." Pp. 237-244 in *International Encyclopaedia of Education*, volume 5, edited by P. Peterson, E. Baker and B. McGaw. Oxford: Elsevier.
- Rey, O. 2012. *Les défis de l'évaluation des compétences*. Dossier d'actualité veille et analyses n° 76 (juin 2012). Lyon: Institut français de l'éducation. ([Disponible en línea](#)).
- Rosanvallon, P. 2011. *La société des égaux*. Paris: Seuil.
- Savolainen, H. e I. Halinen. 2009. *Documento de debate sobre currículo e inclusión. De la educación inclusiva al currículo inclusivo*. Ginebra: UNESCO-OIE. ([Disponible en línea](#)).
- Schleicher, A. 2011. *Educación: Una inversión estratégica con altos logros*. Ponencia presentada en la Conferencia organizada por el Centro de Estudios de la Educación de la Fundación Global Democracia y Desarrollo (FUNGLODE), 18 de abril 2011. Santo Domingo, República Dominicana.
- Tucker, M. S. 2011. *Standing on the shoulders of giants. An American agenda for education reform*. Washington DC: National Center on Education and the Economy. ([Disponible en línea](#)).
- UNESCO International Bureau of Education (UNESCO-IBE). 2009. *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva: UNESCO-IBE. ([Disponible en línea](#)).
- . 2011. *Interregional and regional perspectives on inclusive education: Follow-up of the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva: UNESCO-IBE. ([Disponible en línea](#)).
- UNESCO-IBE, UNESCO-BREDA and GTZ. 2009. *The Basic Education in Africa Programme (BEAP). A Policy Paper – Responding to demands for access, quality, relevance and equity*. Eschborn: BREDA, IBE-UNESCO & GTZ. ([Disponible en línea](#)).
- UNESCO Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE). 2013. *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Una caja de recursos*. Ginebra: UNESCO-OIE.
- UNESCO Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO-PRELAC) y Secretaría de Educación Pública de México (SEP). 2012. *Situación*

educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación para todos 2015. Documento presentado en la Tercera Reunión ampliada de la Mesa del PRELAC, Ciudad de México, 29-30 de enero 2013. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO OREALC). ([Disponible en línea](#)).

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