



Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**

POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Alejandra Arratia M.
Luis Osandón M.
Editores

Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación

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

Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas

© Ministerio de Educación, República de Chile, 2018

Alameda 1371, Santiago

ISBN: 978-956-292-713-0

Primera edición: marzo, 2018, 1.000 ejemplares

Coordinación general: Ana Labra W.

Editores de texto: Daniela Oróstegui I., Carlos Almonte C. y Ana María Campillo B.

Diseño y diagramación: Maricel Inostroza M.

Impresión: XXX

Se autoriza su reproducción, siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del Ministerio de Educación y de UNESCO-Santiago”.

“Siempre que es posible, el presente Libro intenta usar un lenguaje inclusivo y no discriminador. Sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, en algunos casos se usará el masculino genérico que, según la Real Academia de la Lengua Española, se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida”.



Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**

POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Alejandra Arratia M.
Luis Osandón M.
Editores

INDICE

PRÓLOGO	9
PRESENTACIÓN	17
AUTORES	25
 PARTE I	37
CURRÍCULUM: DESAFÍOS GLOBALES Y NACIONALES	
 Capítulo 1	39
10 notas para apuntalar una agenda de transformaciones Educación 2030	
Renato Opertti	
 Capítulo 2	85
Alcances de la definición del currículum nacional: desafíos de una política de desarrollo curricular	
Alejandra Arratia M.	
Enid Vargas N.	
Marcela Latorre G.	
 PARTE II	117
CURRÍCULUM Y SOCIEDAD	
 Capítulo 3	119
Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza	
Cristián Cox D.	
 Capítulo 4	155
El currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes	
Luis Osandón M.	
Rolando Pinto C.	

Capítulo 5 187

El currículum y la libertad de enseñanza: aproximaciones desde una perspectiva liberal

Daniel Rodríguez M.

PARTE III 219

CURRÍCULUM Y DIFERENCIAS

Capítulo 6 221

Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común

Viviana Castillo C.

Verónica Salgado L.

Capítulo 7 247

La educación del ciudadano: pensar un currículum para la vida democrática

Abraham Magendzo K.

Renato Gazmuri S.

Capítulo 8 271

El currículum de la Educación Media Técnico-Profesional: diálogo para responder a demandas complejas

Alejandra Villarzú G.

Cristian Lincovil B.

PARTE IV 297

CURRÍCULUM Y ESCUELA

Capítulo 9 299

Currículum nacional y oportunidades de desarrollo curricular local: proyecto curricular, programas de estudio y plan de formación ciudadana

Olga Espinoza A.

María Angélica Guzmán D.

Sergio Riquelme M.

Capítulo 10	337
Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas del profesorado	
Miguel Caro R.	
Mario Aguilar A.	

PARTE V	381
CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN	

Capítulo 11	383
El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula: avances y desafíos para la política pública	
María Angélica Mena S.	
Ivonne Méndez C.	
Carolina Concha M.	
Yolanda Gana G.	

Capítulo 12	417
Repensar la evaluación a gran escala en función de una formación integral: análisis crítico de los sistemas vigentes y posibles caminos alternativos	
Teresa Flórez P.	

Capítulo 13	457
Nuevo sistema nacional de evaluación externa de aprendizajes: orientación y aportes para la mejora escolar	
Carlos Henríquez C.	
Carolina Flores C.	
Juan Bravo M.	

PRÓLOGO

Me complace introducir este libro, como lectora y miembro de la comunidad global de currículum. Esta comunidad se extiende más allá de los especialistas en currículum, hacia todos aquellos cuyo trabajo influye en o se ve influenciado por el currículum. Dentro de este grupo destacan los estudiantes, los docentes, los padres, las comunidades y los países. Esta publicación contiene valiosos precedentes para países que están reflexionando sobre su currículum, su sistema nacional de educación y la agenda de transformación de sus sistemas de aprendizaje.

Este libro reúne algunas de las mentes más agudas en esta área, no solo en la región, sino también a nivel global; y, asimismo, muestra las huellas del camino que ha seguido Chile en la transformación de su sistema educacional. El currículum se aborda desde un amplio rango de perspectivas, que abarcan lo global, nacional, local y los distintos niveles educativos; y trata principios claves que deben sustentar una reflexión seria acerca del currículum, lo que incluye currículum y sociedad, equidad, inclusión, justicia en y a través del currículum, enseñanza, aprendizaje y evaluación del currículum.

La Educación Nacional y la Agenda de Transformación del Aprendizaje: lo Global y lo Local

En los últimos cuatro años, el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile ha llevado adelante una reforma educacional con el propósito de garantizar a todos los ciudadanos y habitantes el acceso a una educación y a oportunidades de aprendizaje relevantes y de calidad, desde la educación parvularia hasta la educación superior. Esta reforma otorgó igualdad de reconocimiento e importancia a todas las vías de aprendizaje, especialmente a la educación general, así como también a la formación técnico-profesional. Se reconocieron diversos escenarios de aprendizaje (formal, no-formal e informal) como complementarios, que se refuerzan entre sí.

Al conceder una importancia equivalente a todos los niveles y tipos de educación, formación y aprendizaje, a todos los caminos y escenarios de

aprendizaje, el Ministerio de Educación ha impulsado un enfoque sistémico en su agenda de reformas al sistema educativo. Esto conlleva una transición explícita desde un enfoque fragmentado hacia uno sistémico respecto a la educación y la agenda de transformación del aprendizaje a lo largo de las trayectorias de vida de las personas.

La decisión de alejarse de la típica fragmentación de los usualmente denominados sistemas educacionales, cuando en efecto no son sistemas, es elogiable; especialmente en ambientes altamente democratizados y descentralizados como Chile. Aún más, esto coincide con el enfoque general de UNESCO hacia el desarrollo a largo plazo de sistemas educativos y de aprendizaje. Incluso antes de la articulación del ODS4, el Marco de Análisis de la Calidad de la Educación General (GEQAF por su sigla en inglés) de UNESCO promovía un enfoque sistémico para el desarrollo de sistemas de educación y aprendizaje coherentes, efectivos y resilientes. Este marco señaló la fragmentación de elementos dentro de los sistemas educacionales como un impedimento clave para alcanzar y mantener una provisión equitativa y relevante de oportunidades de educación y aprendizaje (UNESCO, 2012). El GEQAF indicó que:

La fragmentación en subsistemas de la calidad de la educación general muchas veces ha derivado en políticas, estrategias y programas que son inherentemente incongruentes y a veces contradictorios. También ha llevado a veces a mejoras disparejas y no equilibradas en los subsistemas de calidad de la educación general. (p. 5).

El proceso de transformación educacional chileno encuentra su base legal en el Artículo No 2 de la Ley General de Educación, que, adecuadamente, reconoce la educación como:

“El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (citado en Ministerio de Educación, 2016).

Esta es una visión amplia y compleja de la educación, una visión que abarca el *aprendizaje permanente a lo largo de la vida*, la multidimensionalidad del desarrollo impulsado por la educación y el aprendizaje, y tres de los elementos principales que constituyen las competencias que deberían ser desarrolladas a través de la educación y el aprendizaje: valores, conocimientos y habilidades. Esta perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida concuerda con la perspectiva que UNESCO ha fomentado desde el principio de los años setenta con la publicación del Informe Faure (1972). A lo largo de los años, esta se ha convertido en una perspectiva global, y un *leitmotiv* de las estrategias en el ámbito de la educación y el aprendizaje a lo largo de todas las agencias claves del desarrollo, como el Banco Mundial, DfID y UNICEF, entre otras.

Más allá de esta compleja comprensión de la educación, el Artículo No2 enmarca las condiciones bajo las cuales la educación ocurre. Describe estas condiciones como:

“Un marco de respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, formando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (ibid).

Como se ha mencionado, el marco regulatorio refleja el espíritu y la carta de IBE-UNESCO (2008) y, en efecto, el entendimiento global de equidad, inclusión y justicia en y a través de la educación y el aprendizaje. Aún más, reconoce la unidad en la diversidad de naciones (como en Chile) y de la humanidad, consistente con la visión de “aprender a vivir juntos” de Delors (1996).

Junto con las bases legales, la agenda de transformación en la educación y en el aprendizaje encapsula todos los puntos claves del cuarto objetivo de desarrollo sustentable (ODS4), que son: *alta calidad, acceso universal, equidad de acceso y calidad, aprendizaje permanente y desarrollo relevante*.

“Garantizar una educación inclusiva y de calidad equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos” (Naciones Unidas, 2017).

Posicionando el Currículum Nacional

A medida que la transformación del sistema de enseñanza y aprendizaje evolucionaba, Chile reconoció tempranamente el rol central del currículum en la implementación eficiente de la agenda, reconociendo la necesidad de contar con una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Consistente con la agenda general, los consensos que sustentan la necesidad de dicha política fueron establecidos para permitir que el currículum respondiera a los criterios claves de calidad, relevancia global y local, flexibilidad, inclusión, y descentralización de la educación y el aprendizaje. Para alcanzar y mantener su relevancia, el currículum fue pensado para ajustarse a las cambiantes necesidades y desafíos que la sociedad chilena priorizó en ciertos momentos específicos de su historia. En este sentido, el currículum fue conceptualizado para reflejar el consenso de la sociedad respecto del rol de los sistemas escolares y el tipo de personas y de sociedad que Chile deseaba.

Chile posicionó su currículum como una herramienta fundamental para asegurar la relevancia local y global de los sistemas educacionales y de aprendizaje, la calidad, equidad, inclusión y justicia; en alineamiento con el reciente llamado de IBE-UNESCO para un cambio del paradigma global en currículum. Entre otras, el paradigma propuesto por IBE-UNESCO reconceptualiza el currículum a través de ocho dimensiones claves:

1. La primera herramienta operacional para asegurar el sostenido y relevante desarrollo de los sistemas de educación y aprendizaje.
2. Un catalizador de innovación, cambio y transformación social.
3. Una fuerza de equidad social, justicia, cohesión, estabilidad y paz.
4. Un núcleo integrador de sistemas educacionales.
5. Un habilitador de aprendizaje permanente.
6. Un determinante de la calidad de la educación y del aprendizaje.
7. Un determinante de los costos de los sistemas de educación y aprendizaje.
8. Un sistema de aprendizaje permanente en su propio derecho. (Marope, 2017, p. 8).

La conceptualización del currículum reflejada en las recomendaciones para la Política Nacional de Desarrollo Curricular chilena comparte al menos las dimensiones “a, c, e, f y h” de la reconceptualización que hace IBE-UNESCO del currículum en el siglo XXI.

El nuevo paradigma de IBE-UNESCO para el currículum apela al reposicionamiento del currículum como el núcleo del diálogo y de la agenda sobre el desarrollo nacional y global. Este mensaje hace eco a lo largo del Informe de recomendaciones para la Política Nacional de Desarrollo Curricular chilena, así como también en algunos capítulos de este libro.

Los avances que ha realizado Chile hacia una Política Nacional de Desarrollo Curricular y, en algunos aspectos, este libro, son ejemplos de lo local y lo global. Tanto las recomendaciones para la política como el libro están bien anclados en su contexto nacional, pero, a la vez, permanecen conscientes de las demandas y oportunidades globales. Están bien alineados con la experiencia histórica del desarrollo de la educación en Chile, y especialmente con el desarrollo del currículum. Al mismo tiempo, concuerdan con los documentos clásicos de la UNESCO, como el Informe Faure (1972), que articuló el concepto de aprendizaje permanente, y el Informe Delors (1996), que profundizó la elaboración de los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI: aprendiendo a ser, aprendiendo a hacer, aprendiendo a aprender, aprendiendo a vivir juntos. Estos reflejan los puntos claves de metas internacionalmente acordadas (IAG) en educación, en especial el ODS4, y los principios esenciales del pensamiento acerca del futuro de IBE-UNESCO y ciertamente el de expertos y líderes de pensamiento en currículum.

Pienso que leer este libro, especialmente dentro del contexto de la educación chilena y su agenda de transformación curricular, será una experiencia enriquecedora.



Mmantsetsa Marope (Ph.D)

Directora, International Bureau of Education (IBE), UNESCO

Referencias

Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

IBE-UNESCO. (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. Working Document of the Forty-eighth Session of the International Conference on Education. Geneva: IBE-UNESCO.

Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century: A Global Paradigm Shift*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.

Ministry of Education. (2016). *Recommendations for a National Curriculum Development Policy: Report from the Curriculum Development Working Group*. Santiago: Autor.

United Nations. (2017). *Report of the Secretary-General, "Progress towards the Sustainable Development Goals"*, E/2017/66.

UNESCO. (2012). *General Education Analysis Framework*. Paris: Autor.

PRESENTACIÓN

Este libro ha sido llevado a cabo gracias al apoyo permanente de UNESCO, tanto desde su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – OREALC/UNESCO, como desde su Oficina Internacional de Educación – OIE/UNESCO, que han realizado una colaboración técnica sustantiva para avanzar en propuestas educativas de calidad, con equidad y a lo largo de toda la vida. Con el propósito de ofrecer un panorama amplio de la discusión curricular en Chile, en esta publicación confluyen distintas voces, tanto del ámbito académico como del profesional y, por cierto, también de quienes han tenido o tienen una participación importante en las decisiones sobre lo curricular en las últimas décadas, tanto a nivel nacional como internacional.

Estimamos que el esfuerzo por hacer confluir distintas perspectivas es valioso, en la medida en que los contrapuntos permiten enriquecer la conversación nacional sobre el currículum y su función, en un contexto de escolarización masiva como el nuestro. En este mismo sentido, creemos que es urgente dicha conversación, dada la necesidad de sincronizar, en el mayor grado posible, la relación entre la escuela, la sociedad y la reflexión colectiva acerca de lo que aspiramos como sociedad para los tiempos actuales y futuros.

De algún modo, este libro es tributario y consecuencia natural de una iniciativa previa realizada por el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), que en el año 2015 convocó y animó una muy desafiante y fructífera discusión sobre la trayectoria de la política curricular de las últimas décadas. En lo que se conoció como Mesa de Currículum¹, un conjunto transversal de actores estratégicos aportó distintas perspectivas y puntos de vista en la reflexión sobre los avances, pero también sobre lo que serían los obstáculos para la concreción de un currículum democrático, pertinente y orientado a una educación integral y de calidad. Gran parte de los temas que se desarrollan en este libro son fruto del trabajo de la citada Mesa. Sin embargo, esta publicación no debe entenderse como una mera réplica del documento que sintetizó las citadas recomendaciones, sino

¹ Ministerio de Educación (2016). Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Santiago: Autor.

como una oportunidad para ofrecer, tanto al público especializado como a la ciudadanía en general, un conjunto de puntos de vista que proyectan, desde sus particulares marcos de análisis, lo que sería necesario o recomendable tener en cuenta y hacer en torno a las distintas aristas que ofrece una política sobre el Currículum Nacional. Ello se ha realizado evitando solo una perspectiva “oficial” y, por el contrario, hemos animado a sus autores a escribir con libertad de juicio profesional, sin renunciar a sus propios marcos interpretativos. Por lo mismo, más allá del lugar de enunciación de sus autores, las ideas que aquí se desarrollan son un robusto material para la reflexión, comprensión, problematización y proyección de lineamientos para la política curricular chilena de los próximos años. Reconocemos algo de ambición en esto, pero creemos que hay mérito para que este libro sea objeto de lectura y debate entre los distintos actores que se implican a diario con el Currículum Nacional, tanto desde la toma de decisiones a nivel estatal, como desde el lugar que ocupa cada uno en su labor cotidiana al poner en práctica el currículum escolar y evaluar sus resultados integralmente.

Mirada en perspectiva, la historia del Currículum Nacional en los últimos cincuenta años en Chile devela que, en una primera fase de profesionalización de sus procesos de elaboración, el protagonismo estuvo en las ideas educativas norteamericanas, muy influyentes en los años sesenta del siglo recién pasado. La reforma educativa de la época se elaboró sobre la base de la idea del planeamiento educacional y, en lo que se refiere al currículum, a las influencias de Tyler y su idea de un currículum basado en objetivos. Desde entonces, como país hemos pasado por diversos momentos en lo que se refiere al tratamiento de lo curricular en las políticas educativas. Es así como el Currículum Nacional fue objeto de intervenciones y censuras tras el golpe militar, para luego ser reorientado a un régimen de descentralización de los planes de estudio a inicios de la década de los ochenta. Tras la recuperación de la democracia, el ámbito de lo curricular fue abordado en el contexto propio de la transición, es decir, enfrentando la presión de diversos actores de la sociedad chilena, a la vez que intentando responder a los desafíos emergentes de una sociedad en rápida transformación y con una urgente necesidad de retomar sentidos desde lo común.

Lo anterior dio lugar a un hito mayor en la trayectoria de las políticas sobre el currículum hacia mediados de la década de los noventa: una reforma completa del Currículum Nacional. Ello se dio en el marco de un esfuerzo

sustantivo por actualizar y reforzar la capacidad técnica del Estado para tamaña exigencia, y fue así como se creó una unidad especializada que concentró los procesos de diseño y evaluación del Currículum Nacional. La UCE ha cumplido un rol fundamental en los procesos de elaboración del Currículum Nacional, a la vez que ha procurado, desde su creación, dar soporte a su desarrollo al interior de las escuelas con apoyos de distinto tipo (reportes de evaluaciones nacionales e internacionales, materiales educativos, bibliotecas, textos escolares y programas de perfeccionamiento, entre otros).

En la actualidad, y dadas las exigencias contemporáneas por garantizar que las propuestas curriculares para el país cumplan simultáneamente un conjunto de características tales como calidad técnica, pertinencia cultural, comparabilidad internacional y participación de la sociedad en su definición, parece urgente repensar los sentidos de dicha definición y las formas de proyectar el trabajo curricular de los próximos años. Así, se ha instalado con fuerza la demanda por contar con una Política Nacional de Desarrollo Curricular que, más allá de los legítimos intereses y perspectivas de un gobierno u otro, fije un derrotero común.

Asumida como una política de Estado, y debido al carácter pivotal que tiene el Currículum Nacional en el desarrollo del sistema educativo y la sociedad en su conjunto, la proyección de una política nacional debe entenderse en una escala de mediano y largo plazo. Asimismo, debe incorporar diversas perspectivas y voces si es que se quiere lograr una trayectoria más o menos estable, que evite, por una parte, cambios bruscos en sus sentidos y enfoque, y, por otra, que promueva altos grados de representatividad de las decisiones. En este sentido, cobra especial relevancia que estas sean producto de un proceso deliberativo amplio que incluya no solo a los especialistas, sino también a las comunidades educativas y a la sociedad chilena en su conjunto.

Este libro pretende contribuir con sus reflexiones a la consolidación de una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Está organizado en cinco partes, de modo de abordar dimensiones estratégicas de una política sobre el Currículum Nacional. En cada una de sus partes, se ha tenido especial cuidado en mostrar diversas perspectivas y aristas de los dilemas que presenta el currículum como producto y praxis. En ciertos momentos se observarán abiertas controversias y, en otros, complementariedades más allá de las diferencias que puedan sostener los autores.

En la primera parte, *Currículum: desafíos globales y nacionales*, se presentan dos capítulos que buscan proveer una visión global de los principales desafíos que enfrenta la reflexión curricular contemporánea. En el primero, Renato Opertti, en el marco de la agenda internacional, específicamente en el de la Agenda Educativa 2030 impulsada por Unesco, analiza los principales alcances de esta para las políticas sobre el currículum. En el marco de la reflexión nacional, Alejandra Arratia, Marcela Latorre y Enid Vargas reflexionan, a partir de los desafíos y experiencias de desarrollo curricular más recientes, sobre la forma de entender la definición del Currículum Nacional y los alcances de dicha definición en el marco de una política de desarrollo curricular.

En la segunda parte, *Currículum y Sociedad*, Cristián Cox profundiza en un análisis conceptual sobre cómo entender lo curricular desde la política educacional y la sociedad, distinguiendo categorías de análisis y sus relaciones en contextos de toma de decisiones. En el segundo capítulo de este apartado, Luis Osandón y Rolando Pinto se ocupan de la descentralización como categoría articuladora del currículum de las últimas décadas, de su trayectoria y las posibles maneras de comprender su concreción. En el tercer capítulo, Daniel Rodríguez expone los argumentos necesarios para comprender el valor de la libertad de enseñanza como principio fundamental para el desarrollo del currículum.

En la tercera parte, *Currículum y Diferencias*, se incluyen tres capítulos que tratan acerca de tres nudos críticos en la discusión curricular nacional más reciente. En el primero, Viviana Castillo y Verónica Salgado abordan el aún poco explorado campo de la relación entre Currículum Nacional e inclusión educativa; sus desafíos conceptuales, políticos y pedagógicos, poniendo al centro la tensión entre identidad y cohesión social, y las nociones de pluriculturalidad y diversidad. A continuación, Abraham Magendzo y Renato Gazmuri desarrollan un interesante análisis sobre la reactualización de la educación ciudadana como tópico central del Currículum Nacional, incluyendo algunas reflexiones que abren nuevas preguntas sobre sus formas de presentación en este. Finalmente, este apartado cierra con un tema históricamente alojado en la periferia de la conversación curricular: la educación técnico-profesional. Al respecto, Alejandra Villarzú y Cristián Lincovil proponen una agenda de temas cruciales para su desarrollo y mayor pertinencia, considerando la necesidad de articular de modo estrecho esta diferenciación con los requerimientos del mundo productivo y laboral.

La cuarta parte, *Currículum y Escuela*, se compone de dos capítulos que enfrentan el desarrollo del currículum por parte de escuelas y profesores. En el primero, Olga Espinoza, Angélica Guzmán y Sergio Riquelme realizan una retrospectiva sobre el concepto de contextualización curricular en la discusión nacional, complementando con una revisión de los alcances de los planes de formación ciudadana como caso de análisis de la noción de contextualización curricular. En tanto, en el segundo capítulo, Miguel Caro y Mario Aguilar desarrollan un análisis crítico de las políticas educativas y curriculares, de sus efectos en la calidad del proceso de interpretación y puesta en práctica de la definición curricular por parte del profesorado, a la vez que proponen un conjunto de ideas para promover un rol activo de los actores educativos en el desarrollo y contextualización del currículum.

Finalmente, en la quinta parte, *Currículum y Evaluación*, se revisan algunos de los desafíos que se enfrentan desde la perspectiva de la evaluación de los aprendizajes definidos en el Currículum Nacional. En primer lugar, el capítulo de María Angélica Mena, Ivonne Méndez, Carolina Concha y Yolanda Gana muestra un panorama que sincera los avances reales en la evaluación a nivel de aula en nuestro país y las vías a través de las cuáles se está buscando revertir el carácter fundamentalmente administrativo de la misma. Luego, Teresa Florez convoca a repensar lo evaluativo y su relación con la prescripción curricular, realizando un examen detenido de su trayectoria y mostrando alternativas provenientes de otros contextos, que podrían contribuir a ampliar los marcos habituales con los que hemos debatido estos temas en el país. Finalmente, Carlos Henríquez, Carolina Flores y Juan Bravo muestran los avances que la Agencia de Calidad ha realizado en su misión de evaluar distintos componentes del proceso educativo, las dificultades a que se enfrentan y las posibles vías para optimizar la evaluación externa evitando sus efectos no deseados.

Como es posible apreciar, este libro busca enriquecer la reflexión nacional respecto de las políticas curriculares. Evidentemente, ello es una cuestión en permanente debate, en que la emergencia de distintas perspectivas no debe cerrar la posibilidad de seguir analizando con rigor los diversos desafíos a que nos vemos enfrentados epocalmente. El Currículum Nacional plasma tanto la noción de ciudadanía que se quiere inscribir en la experiencia escolar como el tipo de sociedad a la que aspiramos a través de la educación de las nuevas generaciones. Esto implica que las decisiones que se tomen respecto al

currículum deben ser sopesadas considerando la escala nacional de su impacto y la responsabilidad que nos cabe como sociedad en ello. Confiamos en que este libro pueda ser un insumo para enriquecer con la máxima variedad de perspectivas estos tópicos; una discusión que resulta urgente abordar de cara a la consecución de una educación integral y de calidad.

Este libro ha sido posible gracias al compromiso y colaboración de personas que han aportado de distintas maneras en su concreción. En primer lugar, quisiéramos agradecer a todos los autores, por sumarse de manera entusiasta a nuestra invitación a este trabajo colaborativo, que fue expresamente diseñado con el propósito de plasmar voces diversas, de modo de analizar un desafío complejo y controversial, como es una política de desarrollo del Currículum Nacional. Por otra parte, el compromiso, dedicación y profesionalismo de esos autores no se habría concretado en esta publicación sin la valiosa colaboración, como editores de textos, de Daniela Oróstegui, Ana María Campillo y Carlos Almonte, quienes realizaron una exhaustiva tarea de revisión de los escritos en el tramo final, lo que permitió retroalimentar con agudas observaciones a los distintos capítulos. Maricel Inostroza realizó un trabajo incansable, y a ratos infinito, de diseño y diagramación, favoreciendo con su sensibilidad y sistematicidad la comunicabilidad de este libro. Quisiéramos valorar, además, el aporte de un incondicional grupo de profesionales de la UCE, que se comprometió con las distintas etapas de la gestión de un proyecto como este. Agradecemos especialmente a Cyntia Espinoza, Carlos Guzmán, Danilo Herrera, Daniela Larraín, Fabricio Muñoz, Martín Muñoz, Elisa Suazo y Enid Vargas, quienes desde sus distintas funciones apoyaron el proceso editorial. Nada de esto habría sido posible, sin embargo, sin el compromiso, rigurosidad y profesionalismo de Ana Labra, quien coordinó con un método y acuciosidad incansables la producción global de esta obra.

A todos ustedes, los lectores, esperamos que les permita profundizar en la reflexión con perspectiva de país y de largo plazo con la cual creemos, firmemente, se debe abordar una política de desarrollo del Currículum Nacional.

Alejandra Arratia M.
Luis Osandón M.
Editores

Mario Aguilar A.

Magister en Educación y Profesor de Educación Física de la Universidad de Chile. En la actualidad es Presidente del Colegio de Profesores, donde ha desarrollado una intensa actividad gremial. Ha sido docente por 35 años en educación básica, media y superior. Desde la época de dictadura ha participado activamente de organizaciones sociales y políticas de orientación humanista. Ha desarrollado su faceta de investigador en educación desde el Centro de Estudios Humanistas, donde produjo, junto a otros investigadores, el primer estudio sobre la calidad de la educación secundaria, que mide a los colegios según su nivel socioeconómico.

Alejandra Arratia M.

PhD en Educación de la Graduate School of Education de la Universidad de Melbourne, Australia; Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinadora Nacional de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2014-2018), responsable de las definiciones tanto curriculares como evaluativas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile. Tiene más de 25 años de experiencia en educación, trabajando con escuelas rurales y urbanas tanto en Chile como en el estado de Victoria, Australia. Ha ejercido como docente en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, colaborado con IBE-UNESCO en temáticas curriculares y evaluativas y participado en diferentes proyectos vinculados a formación docente, currículum y evaluación del aprendizaje.

Juan Bravo M.

Magister en Ciencias de la Educación, Mención Evaluación y Medición Educacional; Licenciado en Ciencias Biológicas y Profesor de Ciencias Naturales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como Jefe de la División de Evaluación de Logros de Aprendizaje en la Agencia de Calidad de la Educación. Anteriormente se desempeñó como Coordinador Nacional del Sistema Nacional de Evaluación (Simce), representante del país ante Consejo Rector del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas 2021 de la OEI, y Coordinador Nacional del LLECE de UNESCO. También ha desarrollado labores de docencia en la Universidad Diego Portales y en la Universidad Central como especialista en Currículum y Evaluación.

Miguel Caro R.

Magíster en Educación con Mención en Currículum; Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, posee además un Diplomado en Currículum para una enseñanza efectiva. Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, colabora con el Centro de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile y es asesor en el Departamento de Educación del Colegio de Profesores. Tiene una amplia experiencia en establecimientos escolares, cumpliendo labores de docencia, gestión técnico-pedagógica y dirección escolar. En educación superior se ha desempeñado en diversas universidades en labores de docencia y gestión académica. Ha sido expositor en distintos seminarios y congresos, tanto en Chile como el extranjero, con especial énfasis en temas curriculares. Ha participado en diversas investigaciones como co-investigador e investigador titular y, a la fecha, posee más de diez publicaciones especializadas.

Viviana Castillo C.

Magíster en Educación, mención Currículum Escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, Licenciada en Educación y Licenciada en Historia de la misma universidad. Actualmente se desempeña como profesional del equipo de Desarrollo Curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, encargada de los procesos de desarrollo curricular para poblaciones específicas, lo que considera Educación de Personas Jóvenes y Adultas, educación en contextos de interculturalidad, educación especial, educación artística, entre otros. En su trayectoria profesional, cuenta con experiencia en aula tanto en educación básica como media, ha realizado docencia universitaria en formación inicial y continua de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y ha participado en la creación y edición de recursos educativos.

Carolina Concha M.

Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica de la misma universidad. Desde el año 2016 forma parte del equipo de Evaluación y Estándares de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Tiene más de quince años de experiencia en el ámbito de la educación en sectores vulnerables y en el ámbito editorial.

Cristián Cox D.

Doctor en Sociología de la Universidad de Londres; Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es el Director del Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales y profesor titular de la Facultad de Educación de la misma Universidad. Anteriormente fue Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile y fundador y primer director del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), de dicha Universidad. Desde 1990 a 2006 se desempeñó en el Ministerio de Educación en funciones de diseño y gestión de políticas públicas en educación, dirigiendo los programas MECE de inicio de los noventa y luego la Unidad de Currículum y Evaluación entre los años 1998 y 2006. Ha sido profesor visitante en las universidades de Stanford (2005) y Leiden (2017), y consultor de OCDE, UNESCO, Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Actualmente, dirige la Secretaría Técnica de la Estrategia Docente para América Latina y el Caribe de UNESCO-OREALC, y es Project Advisor del estudio International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016, de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Sus temas de investigación son política educacional, currículum, formación docente y educación ciudadana, en cada uno de los cuales ha publicado vastamente.

Olga Espinoza A.

Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Actualmente es académica de la Facultad de Educación en la misma casa de estudios. Participa del Programa de Formación Pedagógica y del Programa de Magíster en Educación, mención Currículum Escolar. Es investigadora y tiene publicaciones relacionadas a temas curriculares y formación docente.

Carolina Flores C.

Doctora en Políticas Públicas de la Universidad de Texas-Austin; Magíster en Políticas Públicas de London School of Economics and Political Science; Magister en Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde 2014 es Jefa de la División de Estudios de la Agencia de Calidad de la Educación. Previamente se desempeñó como profesor asistente en el Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y como Investigadora del Centro de Políticas y Prácticas en Educación en la misma universidad. Ha desarrollado investigación en el área de las políticas públicas

en educación, siendo su principal interés la política de elección de escuelas y su impacto en la segregación escolar, y la formación inicial docente y su relación con la calidad educativa. Es especialista en técnicas de investigación de datos espaciales, que ha utilizado para estudiar la relación entre la segregación urbana y escolar, y en metodologías cuantitativas de investigación en general.

Teresa Flórez P.

Doctora en Educación de la Universidad Oxford; Magíster en Literatura, con mención en Teoría Literaria; Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica y Profesora de Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad de Chile. Actualmente es académica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, y también es investigadora asociada del Centro de Evaluación Educativa de la Universidad de Oxford. Actualmente colabora en red con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), de México; y el Centro de Ciencias del Aprendizaje y la Tecnología (Slate), de Noruega. Además es Coordinadora nacional de Chile para la Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación (RELIEVA), fundada en 2017. En 2012 fue reconocida por la Asociación Europea de Evaluación Educativa (AEA-Europe) con el premio al Nuevo Investigador en Evaluación y en 2015 su tesis doctoral recibió una mención de honor por la Asociación Británica de Investigación en Educación (BERA). Sus áreas de investigación se refieren a políticas de evaluación desde una perspectiva sistémica, histórica e ideológica; el desarrollo de enfoques teóricos y metodológicos complejos para la comprensión de las políticas de evaluación; los enfoques e implementaciones de políticas de Evaluación para el Aprendizaje; y la validez en evaluación, temas que ha investigado tanto a nivel nacional como internacional.

Yolanda Gana G.

Master en Liderazgo Educativo, Política y Desarrollo de la Universidad de Bristol; Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile; es candidata a Doctora en Educación de la Universidad de Bristol. Actualmente coordina el Área de Evaluación y Estándares de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Cuenta con quince años de experiencia profesional en instituciones educativas públicas chilenas, como el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Sus principales temas de investigación son las políticas de evaluación nacional e internacional del desempeño de estudiantes, sistemas de rendición de cuenta y vínculo entre evaluación interna y externa.

Renato Gazmuri S.

Doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona; Magister en Historia y Licenciado en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile). Actualmente se desempeña como académico de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. A nivel de pregrado realiza docencia en Pedagogía en Educación General Básica y en Pedagogía Media en la misma universidad, en las áreas de currículum y didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Sus principales líneas de investigación son la teoría curricular, la enseñanza y el aprendizaje escolar de la historia, la sociedad y la ciudadanía. Ha colaborado como especialista en currículum para la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

María Angélica Guzmán D.

Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; Profesora de Filosofía por la misma universidad. Actualmente se desempeña como académica del Departamento de Currículum, Tecnología y Evaluación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es autora de numerosos artículos en temáticas como desarrollo curricular, competencias profesionales y diseño curricular en Educación Superior.

Carlos Henríquez C.

Magíster en Gestión y Políticas Públicas del Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile; Ingeniero Comercial con mención en Economía de la Universidad de Santiago. Actualmente es Secretario Ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación y participa como coordinador Nacional del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de UNESCO. Se ha desempeñado en distintos organismos a nivel nacional, regional y local, con amplia experiencia en políticas públicas, educativas, de evaluación y gestión. Fue Gerente General del Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (MIDE UC); y ha sido consultor en materias de mejoramiento de calidad de la gestión, apoyo y administración en el sistema escolar y ha trabajado como profesional experto del Servicio Civil para la selección de directivos públicos.

Marcela Latorre G.

Socióloga de la Universidad de Chile. Desde el 2015 forma parte del equipo de Desarrollo Curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Anteriormente, durante la década de los noventa, trabajó en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) como investigadora en proyectos de intervención y evaluación de programas y políticas educativas. Desde el año 2000 ha estado vinculada a la Unidad de Currículum y Evaluación, primero como profesional del equipo de Seguimiento a la Implementación Curricular y luego asumiendo su coordinación entre los años 2003-2010. Entre 2011 y 2014 se desempeñó en el Centro de Estudios Mineduc como especialista en estudios de currículum y recursos educativos.

Cristian Lincovil B.

Ingeniero Civil Industrial. En la actualidad es asesor de la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional del Ministerio de Educación. Como especialista en Educación Técnico-Profesional, ha trabajado con establecimientos secundarios, sostenedores y organizaciones públicas y privadas en el desarrollo de procesos de fortalecimiento del sector. Dentro del Ministerio de Educación, ha sido parte del equipo encargado de la redacción de la Política Nacional de Formación Técnico-Profesional (2016) y la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional (2018), enfocadas en fomentar el desarrollo de trayectorias formativas y laborales de estudiantes y trabajadores.

Abraham Magendzo K.

Doctor en Educación de la Universidad de California (UCLA), en Los Ángeles, California, realizó un post-doctorado en Currículum en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Inglaterra; Master en Educación e Historia Universidad Hebrea Jerusalén, Israel; Profesor de Estado en Educación y Orientador Educacional por la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como Director Académico del Doctorado en Educación de la facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano; en la misma casa de estudios es además Coordinador de la Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos y dirige el Núcleo Temático de Investigación en Políticas Curriculares. Ha sido investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y colabora habitualmente con distintas universidades chilenas y del extranjero en sus ámbitos de especialización, que van desde la educación en derechos humanos, hasta la educación ciudadana y el currículum escolar.

Durante 2016 y 2017 participó del Comité Consultivo convocado por el Mineduc para la elaboración de la propuesta de Bases Curriculares de la asignatura de Educación Ciudadana recientemente aprobada por el Consejo Nacional de Educación. En 2017 fue distinguido con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación por su destacada trayectoria.

María Angélica Mena S.

Magíster en Psicología Educacional de la Universidad Católica de Chile; Psicóloga de la misma universidad. Trabajó en el Centro de Medición de dicha universidad, en otras instituciones de educación superior y actualmente se desempeña en el equipo de Evaluación y Estándares de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Ha realizado consultorías nacionales e internacionales y docencia principalmente en temáticas relacionadas con la evaluación de aprendizajes y el diseño de procesos de enseñanza.

Ivonne Méndez C.

Magíster en Ciencias de la Educación con Mención en Evaluación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Psicóloga educacional de la Universidad de Santiago de Chile. Se ha desempeñado en el equipo de Medición y Diseño de instrumentos Simce y, posteriormente, en el equipo de Evaluación y Estándares de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, participando de la elaboración de Estándares de Aprendizaje para distintos niveles y asignaturas. De manera paralela, fue supervisora de construcción de preguntas para la prueba Inicia en Mide UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Renato Opertti

Máster en Educación de CIEP (Uruguay) – IRDC (Canadá), es licenciado en Sociología de la Universidad de la República de Uruguay. Desde 2006 trabaja en la Oficina Internacional de Educación (IBE) de la UNESCO con sede en Ginebra. Actualmente coordina el programa de Innovación y Liderazgo en Currículo, Aprendizaje y Evaluación. Es responsable de apoyar, desde UNESCO, a los países miembros en procesos de renovación y actualización curricular mediante el desarrollo de capacidades y entrenamiento en currículum y aprendizaje (diploma y clases magistrales); el asesoramiento en cuanto al rol del currículum en Educación 2030 y el análisis de situaciones cotidianas y críticas del currículum y el aprendizaje. Además, lidera el Diploma de Postgrado en Diseño y Desarrollo Curricular de IBE-UNESCO.

Anteriormente coordinó reformas políticas y curriculares en Uruguay y trabajó como consultor para el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, UNESCO y UNICEF. Adicionalmente ha sido profesor universitario en política educativa y metodologías de investigación. Es autor de numerosos estudios en temas relacionados a política social, pobreza, educación y currículum en diversos idiomas.

Luis Osandón M.

Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica y Licenciado en Historia por la misma universidad. Actualmente es académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Anteriormente fue Decano de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Se ha especializado en los campos de la didáctica y los estudios del currículum, desarrollando docencia e investigación en estos ámbitos. En el campo del currículum, sus preocupaciones han estado centradas en las arquitecturas y modos de uso del currículum normativo y en los procesos de resignificación que realizan los actores que lo implementan o desarrollan. En la actualidad forma parte del Núcleo Temático de Investigación en Políticas Curriculares en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y del Grupo de Estudios en Ciudadanía y Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. En los últimos años ha realizado docencia de pre y postgrado en Currículum, Didáctica, Historia de la Educación y Teoría Pedagógica.

Rolando Pinto C.

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina/KUL (Bélgica); Profesor de Filosofía de la Universidad de Chile. Actualmente es un académico vinculado institucionalmente al Programa de Magister en Educación de Adultos y Procesos Formativos, en la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso y académicamente con funciones de Dirección de Tesis de Doctorado en las Universidades Academia de Humanismo Cristiano y Universidad de Playa Ancha. Además, habitualmente colabora con la Universidad de Integración Latinoamericana, Paraguay y universidades de Valladolid y Granada en España. Entre otros premios importantes en Educación, en el año 2015 fue distinguido con el Premio Nacional "Paulo Freire", por su aporte al desarrollo de la Pedagogía Crítica y la Educación entre Adultos, en América Latina. De manera independiente

desarrolla asesorías a Escuelas Comunitarias Mapuche-Lafquenche, en la Región de la Araucanía, para la elaboración de sus propuestas propias de Currículum Intercultural.

Sergio Riquelme M.

Licenciado en Historia, Licenciado en Educación y Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Católica de Chile. Cuenta con estudios de Máster y Doctorado en la Melbourne Graduate School of Education (University of Melbourne, Australia) donde su tesis de Ph.D., “Citizenship Curriculum Development in Chile and Argentina during the 1990s and the 2000s: Patterns and Justifications”, fue presentada para su examinación en febrero de 2018. Actualmente se desempeña como académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile. Ha sido consultor para IBE-UNESCO en educación ciudadana y currículum y es miembro de Community of Experts de IBE-UNESCO. Ha publicado y presentado sobre políticas y teoría curricular, educación ciudadana y formación de profesores en congresos nacionales e internacionales (Australia, Hong-Kong, Nueva Zelanda, Inglaterra, Uruguay y España). Su docencia la ha desarrollado tanto en el sistema escolar como en el ámbito universitario en programas de pre y posgrado y de formación continua de profesores.

Daniel Rodríguez M.

MSc Educational Research de la Universidad de Bristol, Inglaterra; Geógrafo de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Diplomado en Políticas Públicas en Educación por la Universidad de Chile. Actualmente es Director Ejecutivo de Acción Educar y se desempeña también como Profesor Asistente Adjunto de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Durante 2016 y 2017 participó del Comité Consultivo convocado por el Mineduc para la elaboración de la propuesta de Bases Curriculares de la asignatura de Educación Ciudadana, recientemente aprobada por el Consejo Nacional de Educación. Anteriormente fue asesor de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y Jefe del Departamento de Estudios Internacionales de la Agencia de Calidad de la Educación.

Verónica Salgado L.

Magister en Ciencias, con especialización en Geografía Humana de la Universidad de Sao Paulo, Brasil; Profesora de Historia y Ciencias Sociales y Licenciada en Educación de la Universidad Academia de Humanismo

Cristiano. Actualmente es profesional del equipo de Desarrollo Curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Con experiencia en aula escolar en educación media regular y de adultos, y en docencia universitaria formando profesores en el ámbito de la didáctica general y de la geografía, ha participado en diversos proyectos de investigación y asesoría educativa vinculados al ámbito del currículum y la didáctica de la Geografía. Ha desarrollado una amplia experiencia en acompañamiento de prácticas iniciales y profesionales a docentes en formación y ha trabajado en capacitación con docentes en ejercicio en distintas ciudades de Chile sobre temas de didáctica de las ciencias sociales y formación ciudadana.

Enid Vargas N.

Magister en Enseñanza de las Ciencias, Mención Didáctica de la Matemáticas de la Universidad Católica de Valparaíso; Profesora de Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es Coordinadora del equipo de Articulación Curricular en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Se ha desempeñado como docente en establecimientos de dependencia pública y privada, y también a nivel universitario en formación docente y gestión curricular. Ha trabajado como profesional de desarrollo curricular para el Ministerio de Educación y ha ejercido en la dirección de empresas del rubro educativo.

Alejandra Villarzú G.

Magister en Asentamientos Humanos y Medio Ambiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Trabajadora Social de la misma universidad. Consultora especialista en formación para el trabajo, es Consejera del Consejo Asesor de Formación Técnica Profesional, órgano asesor de la Presidencia de la República. En su ejercicio profesional se ha desempeñado como asesora en Políticas Públicas de DuocUC, Secretaria Ejecutiva de Formación Técnica Profesional del Ministerio de Educación, Jefa del Área de Formación y Mercado Laboral del Programa de Competencias Laborales de Fundación Chile y Directora Regional de la Región Metropolitana del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo.

| PARTE I |

CURRÍCULUM: DESAFÍOS GLOBALES Y NACIONALES

CAPÍTULO 1

10 NOTAS PARA APUNTALAR UNA AGENDA DE TRANSFORMACIONES EDUCACIÓN 2030

Renato Opertti

Programa de Innovación y Liderazgo en Currículum, Aprendizaje y Evaluación
Oficina Internacional de Educación (OIE-Unesco)

Este texto se basa en una serie de apuntes sobre el apuntalamiento programático de la Agenda Educativa 2030, realizados en el marco del evento “Juventud, aprendizajes y transformaciones curriculares en América Latina”, organizado en diciembre de 2016 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco Santiago), junto a la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile¹. Dichos apuntes son recogidos y trabajados en dos sendos documentos publicados respectivamente en el 2016 y 2017 (Opertti, 2016a; Opertti, 2017).

Educación 2030 como una Ventana de Oportunidades

La Agenda Educativa 2030 (Unesco et al., 2015a) es una formidable ventana de oportunidades para repensar la educación en sus finalidades, objetivos, estrategias, instrumentos e implicancias, así como también contribuir a revisitar el marco de organización y funcionamiento del sistema educativo y de sus componentes principales. Uno de los puntos más fuertes de esta nueva agenda radica en darle un renovado sentido y contenido a las sinergias entre aquellos conceptos que han permeado el debate educativo y la construcción colectiva en educación en las últimas cuatro décadas (Braslavsky, 2005; Savolainen, 2009; Benavot, 2012; Unesco, 2015b; Amadio, Opertti y Tedesco, 2015). Esencialmente, se trata de un intento de armonización e integración conceptual desde una visión que reposiciona claramente la educación como instrumento de cambio cultural, social y personal, con claras implicancias de

¹ Véase http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/single-new/news/la_unesco_y_el_ministerio_de_educacion_de_chile_debatieron/

política y políticas. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, apunta en esa dirección.

La Agenda 2030, que emerge de un proceso de diálogo intenso y de un acuerdo amplio entre una diversidad de instituciones y actores (Unesco, 2014), refleja un nuevo régimen de gobierno educativo global, sustentado en las ideas-fuerza de aprendizaje para todos y todas, y de educación para el desarrollo sostenible (Tikly, 2017). Esta nueva agenda presenta por lo menos cuatro atributos fundamentales. En primer lugar, persigue la ambición y la aspiración de transformar las vidas de las personas y de las comunidades comprometiendo y jerarquizando la educación como agente y vehículo de cambio en diversos órdenes de la vida en sociedad. En segundo lugar, se asienta en una visión holística del desarrollo que, reconociendo su ineludible naturaleza multidimensional, visualiza en la educación una base fundamental y una puerta de entrada privilegiada para efectivizar visiones de desarrollo que congenien sostenibilidad, inclusión, justicia social, equidad y cohesión. En tercer lugar, es humanística, ya que identifica y jerarquiza valores, referencias, actitudes y comportamientos que hacen a la dignidad, al respeto y a la convivencia de y entre las personas, los ciudadanos, las comunidades y los pueblos, sustentada en un universalismo incluyente y diverso. En cuarto lugar, es progresista, porque confía en el poder de convocatoria, de convicción y de acción de la educación para contribuir a mejorar el bienestar y las oportunidades de vida de las personas y de las comunidades, en diversidad de contextos y bajo múltiples desafíos.

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

Estas dos inquietudes están llevando necesariamente a replantearse la educación en su integralidad, así como la organización y el funcionamiento de un sistema educativo que sirvan a su desarrollo. No se logran respuestas potentes y sostenibles acumulando iniciativas e intervenciones aisladas que no dialogan ni establecen sinergias con otros elementos del sistema, y que adolecen de una visión sistémica de la educación, o bien no leyendo los desafíos derivados de contextos específicos como un insumo fundamental para el anclaje y el aterrizaje efectivo de las propuestas (Opertti, 2011). Más bien, el camino que se transita progresivamente es el de mejor entender y gestionar unitariamente los componentes y las piezas del sistema educativo (Marope, 2014). Este camino es sustentado en una visión compartida y apropiada por el conjunto de instituciones y actores involucrados en la educación, e independientemente de su radio de acción, sobre qué significa, implica y compromete el derecho a la educación y a los aprendizajes como un par inseparable (Unesco, 2015b).

Esta renovada agenda educativa se desarrolla a la luz de una incipiente cuarta revolución industrial que alimenta cambios disruptivos, con efectos a escala planetaria, civilizatoria, societal e individual. La disrupción puede ser entendida como el proceso por el cual se invalidan nuestras formas tradicionales de tomar decisiones individuales y colectivas (Stiegler, 2016). Esta cuarta revolución industrial se caracteriza, a grandes rasgos, por:

1. La presencia universal de Internet sobre la forma móvil, con captores que son crecientemente más pequeños, más potentes y más baratos;
2. El advenimiento de sistemas ciberfísicos, que implica la fusión de tecnologías y su interacción simultánea en los mundos físico (por ejemplo, los vehículos autónomos y la impresora 3D); digital (como el internet de las cosas y el blockchain); y biológico (como la activación y modificación de genes); y
3. El desarrollo de nuevas capacidades para las personas y las máquinas, sustentado en el desarrollo de la inteligencia artificial (Davis, 2016; Schwab, 2016; 2017).

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

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

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

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

Bajo el desafío de una lectura afinada de un planeta con futuro incierto y de un mundo en ebullición, nos proponemos compartir diez notas que buscan contribuir a fortalecer la identidad transformacional, holística, humanística y progresista de los procesos de cambios educativos y curriculares en América Latina y el Caribe.

Nota 1

La Educación Refleja Valores e Imaginarios de Sociedad

No siempre se reconoce a cabalidad que la educación es, a la vez, un asunto societal, político y técnico, que tiene su fundamento último y su legitimidad en los imaginarios de sociedad que se aspira a forjar en ese proceso. Frecuentemente, las discusiones tienden a estancarse y muchas veces se transforman en juegos “suma cero” entre visiones y posicionamientos que se contraponen falazmente, o se contraponen los propósitos de la educación a la mirada de expectativas e intereses que legítimamente expresan diversidad de instituciones y actores de la sociedad; o bien lo educativo a lo político; o lo educativo a lo social.

Toda propuesta educativa, más o menos explícita o implícitamente, se sustenta en un diálogo y en una trabajosa construcción, no exenta de contradicciones y conflictos, en torno a la tríada sociedad-política-educación. Muchas veces, las reformas educativas fracasan en sus nobles intenciones porque desconocen o pretenden ignorar el equilibrio de fuerzas y de sinergias entre los componentes de la tríada, que hacen precisamente viables las reformas en su gestación, desarrollo y logros (Jonnaert, Ettayebi y Operti, 2008; Operti, 2008; Tucker, 2011).

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

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

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

Nota 2

Un Estado Garante del Derecho a la Educación

La Agenda Educativa 2030 conlleva repensar el rol del Estado garante en educación, como facilitador de oportunidades, procesos y resultados de aprendizajes efectivos, relevantes y sustentables, a lo largo y ancho – esto es, cubriendo diversidad de entornos, situaciones y enfoques de aprendizaje – de la vida. Identificamos cinco atributos centrales de un Estado garante a la luz de esta nueva agenda. En primer lugar, un Estado garante asume la plena responsabilidad de efectivizar el derecho de cada persona a educarse y a aprender igualando en oportunidades, en la apropiación de saberes relevantes y en el desarrollo de competencias de una persona, su vida en sociedad y el ejercicio de la ciudadanía en múltiples dimensiones complementarias (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; Unesco, 2015b). No se cumple con el derecho efectivo a la educación sin una igualdad genuina en las oportunidades y en los resultados de aprendizaje. Si bien el alcance de este

derecho, en términos de su gratuidad y obligatoriedad, tiene especificidades nacionales y locales ineludibles, la tendencia mundial, asumida por la Agenda Educativa 2030 y crecientemente apropiada por los países, es establecer en la Educación Básica y Media, y progresivamente en la Superior, los pisos mínimos de gratuidad y obligatoriedad (De Armas y Aristimuño, 2012).

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

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

En cuarto lugar, un Estado garante reconoce y ampara el derecho de las personas, las familias y las comunidades a tener capacidad efectiva de elección de la educación que prefieran, en función de sus afiliaciones, credos,

localizaciones e intereses. No se atribuye ni toma decisiones que son inherentes a los derechos de cada persona y de las familias. Tampoco se trata de preconizar la mercantilización, privatización o un libre albedrío sin control, sino de afirmar que un Estado garante facilita la libertad de elección en el marco de orientaciones universalistas, velando por e igualando oportunidades y resultados, así como resguardando la estricta observancia de valores y referencias universales comunes al conjunto de la sociedad. De hecho, muchas veces, un Estado impregnado de un espíritu pretendidamente garantista, termina siendo inequitativo en oportunidades educativas, ya que no dispone de la musculatura de enfoques y estrategias capaces de responder efectivamente a la diversidad de expectativas y necesidades de estudiantes, comunidades y familias.

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

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

Nota 3

Educación es Política Cultural, Social y Económica

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

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

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

La primera de estas tres funciones básicas pone en el tapete la discusión en torno al bienestar, integrando, y en modo alguno contraponiendo, lo individual y lo colectivo. El bienestar no es solo función de una ecuación de

escolarización, asociada a la accesibilidad a la educación y en particular a un conjunto restringido de áreas de conocimiento y disciplinas entendidas como claves. En cambio, implica asumir que el desarrollo integrado y balanceado de las personas se funda en la conjunción de aspectos volitivos, valóricos, actitudinales, emocionales y cognitivos (Halinen, 2017). Eso trae a colación el inextricable vínculo entre el educar y el aprender (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015), así como entre las emociones y los aprendizajes, reconociendo que la naturaleza emocional de los procesos cognitivos y la naturaleza cognitiva de las emociones van de la mano (Pons y Cuisinier, 2010).

Asimismo, pone en debate la relevancia de diversas y complementarias experiencias de aprendizaje que conectan al estudiante con la multiplicidad de desafíos y situaciones de la vida en sociedad, así como la superación de falsas antinomias entre supuestas competencias y conocimientos blandos y duros, que llevan a la presunción de que ciertos atributos, como el aprender a vivir en sociedad y actuar colaborativamente, son de “segundo orden” de importancia (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013). Esto no implica, en absoluto, desconocer la relevancia de las habilidades básicas en lectura y escritura, matemática, comunicación y de pensamiento/programación computacional, que son la base de todo aprendizaje.

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

Alternativamente, la consideración del desarrollo y de los estilos de vida sostenibles como un tema transversal de la formación (Amadio, 2013) es un camino por recorrer en la medida en que efectivamente impregne la política educativa, el currículo, la pedagogía y el rol docente. Muchas veces, la transversalidad no pasa de ser una declaración de propósitos sin incidencia efectiva en lo que se enseña y aprende. La definición y el acuerdo entre

instituciones y actores claves, de dentro y fuera del sistema educativo, sobre cuáles son las competencias asociadas a la sostenibilidad, reflejan, por cierto, imaginarios de sociedad y cumplen un rol clave en lo que dice relación con el tipo de institución educativa, currículum y pedagogía que se aspira a forjar.

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

Nota 4

Un Sistema Educativo como tal

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

En primer lugar, el desafío principal radica en moverse desde sistemas tradicionales burocráticos, donde algunos estudiantes aprenden a altos

niveles, hacia sistemas modernos facilitadores, donde todos ellos necesitan aprender a altos niveles (Schleicher, 2011). En los modelos más tradicionales, los estudiantes se ajustan a los tiempos, a los contenidos y a las estrategias de instrucción, ideados principalmente a partir del perfil estándar de un estudiante que no existe en la realidad. En cambio, en la actualidad, la diversidad de temas y contenidos, la multiplicidad de formatos de las experiencias de aprendizaje, el amplio abanico de estrategias pedagógicas y la integración de los tiempos de instrucción, presenciales y en línea, se combinan de múltiples maneras para asegurar una educación y un aprendizaje personalizado, a medida, en espacios colectivos de aprendizaje (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; Horn y Staker, 2015; Unesco-IBE, 2015; OECD, OIE-Unesco y Unicef, 2016).

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

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

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

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

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

Nota 5

Aprendizajes desde cero a siempre

Tradicionalmente, los sistemas educativos están concebidos para atender a las necesidades de formación de la infancia, la niñez, la adolescencia y la juventud, no así de los adultos. Se suponía que la persona se formaba hasta cierta edad. Desde fines de la década de los 40, la Unesco preconiza la idea de un aprendizaje a lo largo y en todas las dimensiones de la vida. Las seis Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (Confitea I a VI), así como los Informes Faure y Delors, muestran un abordaje amplio del tema. Básicamente, se entiende como un proceso permanente de formación que, pivotado y sostenido por los gobiernos, responde a una necesidad societal de facilitar oportunidades de formación a los ciudadanos, más allá de los niveles y ambientes educativos formales, tomando en cuenta la diversidades sociales y culturales de las comunidades y de los individuos (Unesco UIL, 2016; Unesco UIL, 2017).

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

En primer lugar, la idea de moverse hacia sistemas educativos que promuevan oportunidades de educarse y de aprender a lo largo de la vida, en diversidad de ambientes de aprendizaje y bajo una multiplicidad de formatos de aprendizaje presenciales, en línea e híbridos (Horn y Staker, 2015), constituye un imperativo social y económico asociado a la sostenibilidad misma de la fuerza de trabajo en las sociedades actuales, y más aún en el futuro. Se trata de transitar culturalmente desde concepciones asentadas en la idea de educación para el empleo y seguridad en el empleo, a concepciones de educación para la empleabilidad y seguridad en la carrera (World Economic

Forum, 2017). Las personas se forman permanentemente para progresar en sus carreras y estar en mejores condiciones de crear, aplicar y actuar competentemente, a la luz de oportunidades de trabajo cambiantes.

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

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

políticas, y técnico sobre el *para qué*, el *qué*, *cómo*, *dónde* y *cuándo* educar y aprender, que refleja el imaginario de sociedad que se anhela e involucra a una diversidad de actores y grupos de interés en su gestación, validación y desarrollo (Opertti, 2017).

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

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

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

Nota 6

Una Educación Concebida por Ciclos Etarios

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

Precisamente, la compartimentación de niveles implica, en los hechos, que los estudiantes sean las víctimas de la ausencia de una visión y de una acción compartida, que dé continuidad al desarrollo de las competencias que estructuran los perfiles de egreso. Las interrupciones curriculares, pedagógicas y docentes entre niveles dañan la sustanciación, progresión y coherencia de los aprendizajes. Muchas veces, el estudiante recibe mensajes contradictorios sobre lo que es relevante que aprenda, y las formas en que puede hacerlo. A modo de ejemplo, si la manera en que se enseñan las matemáticas en Educación Básica difiere sustantivamente de cómo se enseñan en la Educación Media y, asimismo, no hay continuidad en el abordaje y en los contenidos de los temas, se violentan las oportunidades y los ritmos de progresión de los aprendizajes de cada estudiante, y en particular de aquellos que tienen más necesidad de recibir apoyo. Previsiblemente, el resultado puede derivar en altas tasas de expulsión, generadas en gran medida por una mala praxis del sistema educativo.

Alternativamente a una “educación de feudos”, la tendencia en el mundo es progresar hacia formas más integradas y coherentes de organización de los niveles educativos (De Armas y Aristimuño, 2012). Los sistemas educativos se enfrentan al desafío de ajustar sus estrategias curriculares, pedagógicas y docentes, a las maneras múltiples de aprender de los estudiantes, así como de relacionarse con sus pares y docentes. En este sentido, la Agenda Educativa

2030 coloca, en la discusión, la aspiración de universalizar el egreso de una educación equitativa, de calidad, de doce años, valorada por la relevancia y la efectividad de los aprendizajes (Unesco et al., 2015a). Un ejemplo en esta dirección es el Programa de Educación Básica en África, impulsado por la Unesco, que consiste en desarrollar una educación mínima obligatoria, ininterrumpida e integrada, de nueve a diez años, sustentada en enfoques por competencias (Unesco-IBE, Unesco-Breda y GTZ, 2009). Los países nórdicos se orientan en similar dirección (Halinen y Holappa, 2013; Halinen, 2017).

A la luz de estos desarrollos, un perfil de egreso de los 3 a los 18 años podría anclarse en una educación de la niñez y la adolescencia, que integre los niveles Inicial, Básico y Medio (por ejemplo, de 3 a 14) y en una educación de jóvenes que se nutra, pero no se agote, en las modalidades de Educación Secundaria y Técnico-Profesional (por ejemplo, de 15 a 18). La transición, desde enfoques basados en niveles a grupos etarios, supone entender los retos de la educación desde las identidades, expectativas y necesidades de las personas y grupos en su conjunto, integrando aspectos volitivos, valóricos, emocionales y cognitivos. En efecto, implica entender y asumir que los sistemas educativos tienen el imperativo ético de adaptar sus estrategias de formación a las maneras en que los estudiantes aprenden, partiendo de su reconocimiento como seres singulares, sus necesidades, ritmos de progresión y vinculaciones con los aprendizajes.

Una educación desde los 3 a los 18 años de edad se asentaría en una visión educativa de conjunto, un núcleo de temas y contenidos fundamentales por desarrollar, una concepción unitaria de centro educativo, un abanico de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, criterios e instrumentos de evaluación de los estudiantes y un núcleo de docentes formados para apoyar rúters personalizados y progresivos de aprendizaje, sin discontinuidad entre los niveles (Opertti, 2017). Esto no implicaría en modo alguno la “colonización” de un nivel educativo por otro –no se trata ni de primarizar la Educación Inicial ni la Media– sino de entender una nueva forma de concebir y organizar la educación, con foco en potenciar y democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes.

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

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

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

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

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

Arte y Matemática), pensamiento computacional/lenguaje de programación y comunicación, cultura, educación para la ciudadanía, ambiental y financiera. Un Estado garante debe efectivamente velar por su desarrollo y concreción como un piso mínimo de equidad y de igualdad de oportunidades.

2. El segundo bloque tiene que ver con las herramientas metodológicas que ayudan a los estudiantes a responder a diversos órdenes de desafíos. El estudiante no enfrenta en la vida desafíos “empaquetados” por las disciplinas, sino situaciones en que debe identificar, integrar y movilizar una diversidad de saberes disciplinares para pensar y actuar ante múltiples realidades. Comprende la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la comunicación y negociación con los otros, la formación de opinión y la toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva –capacidad de adaptarse a entornos cambiantes- y aprender a aprender. Todo este bloque da cuenta de la necesidad de que las personas se apropien de estructuras de pensamiento y de instrumentos que les permitan buscar respuestas frente a desafíos, y que lo hagan en equipo.
3. El tercer bloque se refiere a las cualidades de carácter de las personas, relacionadas con la forma en que entienden y actúan en diferentes ambientes, que cambian a ritmos exponenciales y de maneras muchas veces no previsibles. Esto es, asumir la disrupción como un hecho permanente que marca nuestras vidas. Comprende las competencias vinculadas a la inteligencia emocional, el cuidado de sí mismo, gerenciar la vida diaria, la curiosidad, el desempeño en sociedad con sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, adaptarse a los cambios, el liderazgo y la orientación de servicio. Se argumenta sobre estilos de vida autónomos, solidarios, saludables y sostenibles, como una de las condiciones esenciales de la cualidad de carácter de una persona.
4. El cuarto bloque se refiere al compromiso global y local, que permita al estudiante ser un ciudadano de la aldea global, con sensibilidad y actuación local. Asumir la pertinencia, la incidencia y las implicancias de la ineludible interconexión y el carácter vinculante entre lo global y lo local. Esto abarca, por ejemplo, la concientización y convergencia en valores y derechos humanos universales, el respeto a las diversidades de

género, identidades y afiliaciones, poder apreciar las diferencias entre y al interior de las sociedades y estar preparado para interactuar con las personas diferentes. Asimismo, implica forjar la conciencia ambiental o el compromiso con la construcción de un futuro sostenible de su contexto local, su país, su región, y de la humanidad. Ciudadanía implica proteger y protegernos, con independencia de nuestra localización.

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

Asimismo, dicho marco abriría espacios y oportunidades para que, desde el Estado, la sociedad civil y el sector privado se articulen una diversidad de propuestas alineadas con el perfil de egreso de 3 a 18 años y bajo diversas modalidades. El Estado, en su función garante, aseguraría que ese abanico de propuestas contribuya efectivamente a universalizar oportunidades educativas de calidad para todos y todas. Del mismo modo, empoderaría a los centros educativos para que, con los debidos apoyos de un sistema educativo pensado para apoyar a los estudiantes, asuman plenamente la responsabilidad de seleccionar las estrategias pedagógicas más eficaces para igualar resultados de aprendizaje y adquisición de competencias.

Nota 7

La Inclusión, Espíritu y Materia del Sistema Educativo

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

En primer lugar, es importante reconocer el cambio de paradigma, desde entender la educación inclusiva como la atención a los estudiantes con necesidad especiales o “alumnos especiales”², a afirmar que todos somos especiales y que tenemos un potencial por descubrir y apoyar (Ainscow y Messiou, 2014; Opertti, Zachary y Zhang, 2014; Ainscow, 2016; Unesco, 2017). En efecto, la educación inclusiva no implica categorizar a los estudiantes según sus “capacidades”, para dividirlos y, muchas veces, segmentarlos. Tampoco implica solo integrarlos físicamente en los centros educativos, sin cambiar la concepción de centro educativo que subyace a este, ni el currículum ni la pedagogía ni el rol docente. Más bien, tiene que ver con poner el foco en cómo es cada persona y de qué manera puede aprender más y mejor formando parte de espacios colectivos de aprendizaje con sus pares y docentes.

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

En tercer lugar, la contracara de la singularidad es personalizar la educación (Hughes, 2014) encontrando las maneras de comprometer a los estudiantes

² El término “alumnos especiales” abarca un amplio espectro de capacidades físicas, psicomotoras e intelectuales.

para que ellos mismos asuman el protagonismo y la regulación de sus aprendizajes (OECD, OIE-Unesco y Unicef, 2016). Esto no se logra con planes individuales de aprendizaje, donde aprenden separadamente y fuera de un entorno genuino y educativo. ¿Cómo se puede profesar el principio de aprender a vivir y a conocer juntos si separamos a los estudiantes para “atenderlos mejor”?

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

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

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

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

Nota 8

La Programación Computacional como nuevo Desafío TIC

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

La inclusión digital debe ser necesariamente acompañada de la inclusión pedagógica, apoyando a los docentes para que incorporen el uso de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al trabajo específico en las áreas de aprendizaje y las asignaturas. Si bien el potencial de transformación que las tecnologías digitales pueden aportar a las maneras de organizar el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y el entorno escolar se vienen evidenciando hace ya más de treinta años, es posible constatar que los profundos

cambios esperados no han tenido lugar y que, en buena medida, estos dispositivos y recursos digitales se utilizan muy frecuentemente como nuevos medios para transmitir contenidos y reproducir enfoques tradicionales (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015), es decir, más de lo mismo pero “barnizado” con tecnologías de punta.

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

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

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

Por ejemplo, en el Reino Unido, en el año 2014 se introdujo, desde la edad de cinco años, la enseñanza de programación en el currículo, remplazando la enseñanza de las TIC. La idea es transitar de la alfabetización computacional, es decir, saber usar programas existentes como los procesadores de textos o las planillas de datos, a la alfabetización digital, que implica enseñar a los estudiantes cómo codificar y crear programas. Precisamente en el Reino Unido,

la enseñanza de habilidades de programación es vista como una solución de largo aliento para cerrar la brecha existente entre el número de trabajos disponibles en el área tecnológica y las personas calificadas para ocuparlos (Dredge, 2014; Cuthbertson y Murakoshi, 2015).

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

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

Nota 9

Los Docentes son los Tomadores de Decisión

En esencia, los sistemas educativos se organizan a partir de la centralidad del docente como efectivo orientador, y del estudiante como genuino protagonista de los aprendizajes (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; OECD, OIE-Unesco y Unicef, 2016).

En esta misma línea argumental, la Agenda Educativa 2030 pone en la discusión la necesidad de asegurar que los docentes y educadores deban ser

empoderados, reclutados y remunerados adecuadamente, motivados, profesionalmente calificados y apoyados dentro de un sistema de administración efectiva, eficiente y con buenos recursos (Unesco et al., 2015a). Se apuesta a una agenda docente comprehensiva y transformadora, que toca aspectos medulares del perfil y el rol, la formación, las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional docente. Veamos seis aspectos.

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

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

En tercer lugar, la idea de que la educación debe sentar las bases para un actuar competente de los estudiantes en la sociedad, demanda al docente afinar la comprensión de sus entornos y entender el conocimiento como una herramienta, insustituible pero no suficiente, para responder a desafíos y situaciones de la vida diaria. El docente debe reunir tres atributos clave: (i) un alto nivel de inteligencia general para entender las orientaciones y los trazados

de la sociedad, en la que debe ser un participante activo; (ii) un manejo sólido de las disciplinas enseñadas y de las tecnologías digitales incorporadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y (iii) una capacidad demostrada para comprometer a los estudiantes y ayudarlos a entender los contenidos enseñados (Tucker, 2011).

En cuarto lugar, el docente tiene la responsabilidad de democratizar oportunidades de aprendizaje haciendo suyos una serie de principios pedagógicos medulares: (i) docentes y estudiantes trabajan conjuntamente como aliados, considerando a niñas y niños como sujetos activos y constructores de sentido; (ii) las decisiones en el aula son tomadas en función del interés de todas y todos; (iii) la clase, en su conjunto, es entendida como un poderoso recurso para el aprendizaje; y (iv) todos los niños y todas las niñas pueden y quieren aprender, así como también pueden ser infinitamente ingeniosos –esencialmente creadores y no solo receptores de conocimientos– si se les apoya adecuadamente (Hart y Drummond, 2014).

En quinto lugar, y a luz de la creciente irrupción de los modelos híbridos de aprendizaje con un fuerte componente de digitalización, el docente actúa como una especie de brújula frente a los flujos de información (Savater, 2012), para dar sentido y explicar fenómenos y situaciones (Aguerrondo *et al.*, 2014). Como señalaba Umberto Eco (2014), “Internet le dice casi todo (a los estudiantes), salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información”.

En el marco de los procesos metacognitivos que hoy exige una sociedad profusa en información, no solo se debe desarrollar nuestra capacidad de abstracción, sino también la capacidad de juzgar los procesos de abstracción que realizan los dispositivos tecnológicos (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015). Precisamente, tal cual se ha señalado, la cuarta revolución industrial que asoma, con la fuerza y la intensidad de un cambio a escala planetaria, pone en el tapete la discusión acerca de la creciente influencia de la tecnología, y en particular de los algoritmos, en moldear nuestras identidades y comportamientos (Davis, 2016).

En sexto lugar, la jerarquización de la formación docente y de la docencia como profesión implica una formación universitaria exigente, intensa y de alto nivel de calificación (Halinen y Holappa, 2013). Por un lado, la formación docente

debe hacer suya las múltiples maneras en que se enseña y se aprende, reconociendo que la personalización de los aprendizajes en los ambientes colectivos de aula es una respuesta necesaria al reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes, así como a la diversidad de los contextos, perfiles y estilos de aprendizaje de los mismos.

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

Asimismo, la tecnología se vuelve un factor clave de apoyo al desarrollo profesional docente, en la medida que facilita el intercambio y el aprendizaje entre pares, sobre conocimientos, experiencias de clase y prácticas efectivas a escalas local, nacional y global (World Economic Forum, 2017). En gran medida, la tecnología permite al docente ser protagonista de su propio desarrollo profesional, y buscar las respuestas de formación más ajustadas a sus necesidades. El Estado cumple un rol clave en promover y sostener un enfoque de profesionalización docente, que surge de las propias necesidades que este percibe.

Finalmente, tal como se sostiene que la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2008), se debe también señalar que el potencial de aprendizaje de cada estudiante en el sistema educativo está íntimamente asociado a la capacidad del docente de entenderlo, orientarlo y apoyarlo.

Nota 10

Educar para Estilos de vida Sostenibles

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

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

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

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

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

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

En resumidas cuentas, el diálogo constructivo entre la sociedad, el sistema político y la educación es la llave maestra para que los temas de sostenibilidad sean prioritarios en los currículos, desde la educación inicial hasta la formación

docente. En esencia, esto implica que el conjunto de las asignaturas aborde la sostenibilidad desde una visión de desarrollo del país, en un horizonte aproximado de veinte años, desde encares interdisciplinarios y con la clara intencionalidad de formar para un planeta, un mundo y una sociedad efectivamente sostenibles.

Una Agenda de Transformaciones de cara al Porvenir

La agenda educativa 2030 comparte a escala mundial un marco conceptual y una serie de instrumentos para que los países puedan encarar el sano ejercicio de repensar sus sistemas educativos, de cara al desafío de lograr avances significativos en una genuina democratización de las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje. No lo hace desde posturas de ideologización, modelización y prescripción, sino desde una apertura mental y programática orientada a resignificar conceptos que han marcado los procesos de reforma educativa y curricular en los últimos cuarenta años –paradigmáticamente, los conceptos de inclusión, equidad, justicia, calidad, formación, aprendizajes y evaluación-. Un supuesto fundamental de esta renovada agenda radica en abogar por una visión transformacional, progresista y potente de la educación, que oriente y pautee los cambios que gradualmente se puedan concebir, testando e integrando en el sistema educativo. La fragmentación de ideas, propuestas y estrategias en parcelas del sistema educativo no es una buena consejera para gestionar cambios profundos y sostenibles.

En particular, se señala que los imaginarios sociales transformacionales son el punto de referencia para repensar visiones, contenidos y estrategias educativas sostenidas por un Estado garante, que efectivamente se responsabiliza por facilitar oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje efectivos, relevantes y sustentables a lo largo de la vida. Más aún, esta nueva agenda supone el fortalecimiento del rol del Estado como garante del derecho a la educación, liderando, co-desarrollando y dando seguimiento a procesos educativos, priorizando grupos de población y personas con múltiples vulnerabilidades, y apelando a diversidad de instituciones y actores sin vallas institucionales para atender la diversidad de los estudiantes y su singularidad. Todo esto, reafirmando que la educación es al mismo tiempo política cultural, social y económica, y que estos roles tienen que estar conectados entre sí

para sentar bases sólidas de bienestar individual y colectivo, de estilos de vidas sostenibles y de sociedades más inclusivas, justas, cohesivas y pacíficas.

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

Dentro del cuadro de temas que informan una agenda educativa transformacional, se entiende que la educación inclusiva implica la personalización de los aprendizajes, que toma nota de que cada estudiante es especial y tiene el potencial de aprender, cualquiera sea su etnia, situación migratoria, condición física, social e intelectual, su género y su orientación sexual. Lograr sociedades más inclusivas, justas, cohesivas y sostenibles implica también poner el foco en temas como la educación para la ciudadanía glo-local, la educación para el desarrollo y estilos de vida sostenibles, y la educación STEM, sin olvidar la relevancia de una perspectiva potente de género como tema transversal que fortalece la democratización de la sociedad y de la educación.

La cuarta revolución industrial nos pone ante el desafío de considerar la tecnología como uno de los rasgos definitorios de la identidad humana, y de nuestro desarrollo como personas, ciudadanos y trabajadores. En concreto en la educación, se plantea la necesidad de introducir el pensamiento computacional y lógico, ya desde la Educación Básica, como una de las herramientas claves para que el estudiante produzca, comparta y disemine conocimientos. Así también, es necesario repensar la relación educación-trabajo superando una visión de ajuste lineal entre educación y mercado de trabajo, y concibiendo el trabajo como una dimensión universal

de la formación ciudadana y de la capacidad de adaptación a desafíos laborales –en tipos de ocupación y tareas, así como en arreglos de trabajo- que cambian a ritmos exponenciales.

Finalmente, la tríada currículum–centro educativo– pedagogía es el “menú a la carta” a partir del cual el docente, entendido en su rol de tomador de decisiones en el aula, personaliza la educación para que los estudiantes sean protagonistas y reguladores de sus propios aprendizajes. Se reafirma la necesidad de tejer una agenda docente comprehensiva, que verse sobre el perfil y rol, formación, condiciones de trabajo y desarrollo profesional.

Referencias

Aguerrondo, I., Vaillant, D., De Stefani, M. y Azpiroz, M. (2014). Aprendizaje Efectivo Para Todos. *¿Cómo Lograrlo? Resumen de Informe de Investigación*. Montevideo, Universidad ORT–Uruguay.

Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol. 51 (2), pp. 143-155.

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

Amadio, M. (2013). *A Rapid Assessment of Curricula for General Education Focusing on Cross Curricular Themes and Generic Competences or Skills*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013/4. Paris, Unesco.

Amadio, M. Opertti, R y Tedesco, J. C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, No. 15. Geneva, Unesco-IBE.

Banco Mundial. (2011). *Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial*. Versión preliminar del resumen. Washington, Banco Mundial. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary_Spanish.pdf

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal*, N° 41. Recuperado de www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf

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

Braslavsky, C. (2005). La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos. En Ruiz Berrio, J. (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 269-285.

Burns, T. y Köster, F. (eds.). (2016). *Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/governing-education-in-a-complex-world_9789264255364-

Cox, C. (2017). Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis. *In-Progress Reflections series on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, N° 9. Geneva, IBE-Unesco.

Cuthbertson, A. y Murakoshi, S. (2015). *Coding in the classroom: How has the UK curriculum overhaul fared six months on?* (27 febrero 2015). Recuperado de <http://www.ibtimes.co.uk/coding-classroom-how-has-uk-curriculum-overhaul-fared-six-months-1489714>

Davis, N. (2016). *What is the fourth industrial revolution?* Geneva, World Economic Forum. Recuperado de <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-is-the-fourth-industrial-revolution/>

De Armas, G. y Aristimuño, A. (2012). La transformación de la educación media en perspectiva comparada. *Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo, Unicef. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/transformaciones-web.pdf>

Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, Unesco.

Dredge S. (2014). *Coding at school: a parent's guide to England's new computing curriculum*. (4 septiembre 2014). Recuperado de <https://www.theguardian.com/technology/2014/sep/04/coding-school-computing-children-programming>

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

Educación 2050. (2016). *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Buenos Aires, Educación 2050. Recuperado de <http://educacion2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2015/11/Paper-Innovaci%C3%B3n-2016.pdf>

Filgueira, F., Pasturino, M., Opertti, R. y Vilaró, R. 2014. *La educación, prioridad de país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva*. Fundación 2030-Diálogos en torno a un proyecto educativo de largo aliento 2015-2030. Recuperado de <http://www.espectador.com/documentos/Educacion.pdf>

Finnish National Board of Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki, Finnish National Board of Education.

Florian, L. (2014). *Reimagining special education: Why new approaches are needed*. The SAGE Handbook of Special Education. 2nd edition, Vol. 1. London, Sage Publications, pp. 9-22.

Fressard, O. (2006). El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos. *Trasversales*, N° 2.

Gray, A. (2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. Geneva, World Economic Forum. Recuperado de <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

Halinen, H. (2017). Curriculum for Sustainability. The conceptualization of competencies related to sustainable development and sustainable lifestyles. *In-Progress Reflection on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, N° 8. Ginebra, Unesco-IBE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247343E.pdf>

Halinen, I. y Holappa, A. S. (2013). *Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust –the case of Finland*. Kuiper, W. and J. Berkvens (eds.), *Balancing Curriculum Regulation and Freedom Across Europe*. (CIDREE Yearbook 2013), The Netherlands, SLO, pp. 39-62.

Hart, S. y Drummond, M. J. (2014). The SAGE Handbook of Special Education. Florian, L. (ed). *Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability*. 2nd edition, Vol. 2. London, Sage Publications, pp. 439-458.

Horn, M. y Staker, H. (2015). *Blended. Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco, Joseey-Bass.

Hughes, C. (2014). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Aprendizaje personalizado*. Ginebra, Unesco-OIE.

Jonnaert, P., Ettayebi, M. y Operti, R. (2008). *Dynamiques des réformes éducatives contemporaines. Logique de compétences et développement curriculaire*. Brussels, De Boeck, pp. 17-25.

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

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

Leisman, C. (2017). *Crucial competencies in the fourth industrial revolution*. HRSG, Ontario. Recuperado de <http://resources.hrsg.ca/recruiter/crucial-competencies-in-the-fourth-industrial-revolution>

Lugo, M. T. (2016). *Las tecnologías como oportunidad de innovación educativa*. Observatorio TIC en FID: Integración de la TIC en la Formación Inicial Docente (13 septiembre 2016). Recuperado de <http://ticenfid.org/maria-teresa-lugo-las-tecnologias-como-oportunidad-de-innovacion-educativa/>

López, N. (2005). *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos a la Educación en el Nuevo Escenario Latinoamericano*. Buenos Aires, Unesco-IIEP.

Maddah, M. (2016). Welcoming the Fourth Industrial Revolution: Paving the Road of Innovation Towards a Cyber-Physical Reality by 2030. American University of Science and Technology (AUST), Beirut. Recuperado de <https://50.unido.org/files/research-paper-competition/Research-Paper-Maddah.pdf>

Marope, M. (2014). Improving the equity of quality and learning in education: A systemic approach. N. V. Varghese (ed.), A Report from the IWGE. *From Schooling to Learning*. Paris, Unesco-IIEP, pp. 55-79.

Masciotra, D. y Medzo, F. (2009). *Développer un Agir Compétent. Vers un Curriculum Pour la Vie*. Brussels, De Boeck.

Milana, M. et al. (2016). The Role of Adult Education and Learning Policy in Fostering Societal Sustainability. *International Review of Education*, Vol. 61, pp. 191-209.

Morin, E. (2011). *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris, Fayard.

Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona, Paidós.

Muskin, J. (2015). Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación. *Reflexiones en progreso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, N° 1. Geneva, IBE-Unesco.

Ñopo, H. y Mizala, A. (2012). *Evolución de los salarios de los maestros en América Latina*. Instituto Peruano de Economía (IPE) (7 enero 2013). Recuperado de <http://www.ipe.org.pe/comentario-diario/07-1-2013/evolucion-de-los-salarios-de-los-maestros-en-america-latina-nopo-y>

OECD, OIE-Unesco y Unicef. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Panamá, Unicef Lacro. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje.pdf

Opertti, R. (2008). Les approches par compétences et la mise en oeuvre de la réforme des curriculums en Amérique latine: processus en cours et défis à relever. P. Jonnaert, M. Ettayebi and R. Opertti (eds.), *Logique de Compétences et Développement Curriculaire*. Brussels, De Boeck, pp. 79-100.

—. (2011). Cambiar las miradas y los movimientos en educación. Ventanas de oportunidades para el Uruguay. F. Filgueira y P. Mieres (eds.), *Jóvenes en Tránsito. Oportunidades y Obstáculos en las Trayectorias Hacia la Vida Adulta*. Montevideo, Rumbos/UNFPA, pp. 63-113.

—. (2014). La educación uruguaya del futuro que necesitamos hoy. Martínez Larrechea, E., Chiancone Castro, A. (eds.). *Repensar el sistema educativo para sostener una sociedad inclusiva*. Montevideo, Grupo Magro Editores/UDE, pp. 71-101.

—. (2016a). 15 pistas sobre la educación en el mundo. Separata. Uruguay, *Diario El Observador* / EDUY21.

—. (2016b). El currículo en la agenda educativa 2030. *Ruta Maestra, Currículo para transformar la educación* (15). Bogotá, Santillana, pp. 6-11.

—. (2017). Curriculum in the Education 2030 Agenda: Latin America and the Caribbean. *In-Progress Reflection on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, N° 10. Geneva, IBE-Unesco.

—. (2017). 15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda educativa 2030. *Reflexiones en progreso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, N° 14. Geneva, IBE-Unesco.

Opertti, R., Zachary, W. y Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. Florian, L. (ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. 2nd edition, Vol. 1. London, Sage Publications, pp. 149-69.

Pons, F., de Rosnay M. y Cuisinier, F. (2010). Cognition and Emotion. Peterson, P., Baker E. y McGaw, B. (eds.) *International Encyclopaedia of Education* (Vol. 5). Oxford, Elsevier, pp. 237-244.

Prensky, M. (2014). The world needs a new curriculum. *Educational Technology*, 54(4), pp. 3-15.

Regmi, K. (2015). Lifelong Learning: Foundational Models, Underlying Assumptions and Critiques. *International Review of Education*, Vol. 61, n° 2, pp. 133-151.

Rizvi, F. (2016). Privatization in Education: Trends and Consequences. *Education Research and Foresight Series*, N° 18. Paris, Unesco. Recuperado de <https://en.unesco.org/node/262287>

Robinson, K. y Aronica, A. (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona, Debolsillo.

Ross, A. (2017). *The industries of the future*. Simon y Schuster Paperbacks, New York.

Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Barcelona, Editorial Ariel, pp. 31-49.

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

Schwab, K. (2016). The fourth industrial revolution. Geneva, World Economic Forum. Recuperado de https://www.google.com.uy/?gws_rd=ssl#q=the+fourth+industrial+revolution+klaus+schwab+3+maart+2016

Schwab, K. (2017). *La quatrième révolution industrielle*. Préface de Maurice Lévy. Dunod, France.

Schleicher, A. (2011). Educación: Una inversión estratégica con altos logros (Documento presentado en la conferencia organizada por el Centro de Estudios Educativos de la Global Foundation for Democracy and Development, 18 April 2011). Santo Domingo.

Steele, R. (2016). *Conceptualizing Competencies for Sustainable Development and Lifestyles, and how to give effect to them*. Geneva: Unesco-IBE.

Stiegler, B. (2016). *La disruption rend fou. Culture Mobile penser la société du numérique*. Recuperado de http://www.culturemobile.net/system/files/pdf/cm_visions_bernard-stiegler_02.pdf

Tedesco, J. C. (2016). Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes. *Reflexiones en progreso sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, N° 5. Geneva, IBE-Unesco.

Tedesco, J. C., R. Opertti y M. Amadio. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. IBE Working Papers on Curriculum Issues n° 10. Geneva: Unesco-IBE.

Tikly, L. (2017). The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review*, Vol. 61, n° 1, pp. 22-57.

Tomasevsky, K. (2001). Indicadores del derecho a la educación. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

Tucker, M. S. (2011). *Standing on the Shoulders of Giants. An American Agenda for Education Reform*. Washington DC, National Center on Education and the Economy.

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

—. (2015a). Educación 2030. *Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Paris, Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

—. (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Unesco.

—. (2016). *Revisión Comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. Los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay*. Paris, Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243976s.pdf>

—. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.

Unesco Institute for Lifelong Learning. (2016). Conceptions and realities of lifelong learning. Background paper for 2016 Global Education Monitoring Report. Paris, Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245626e.pdf>

—. (2017). *Promoting Lifelong Learning for All*. Hamburgo, Unesco-UIL. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002465/246598E.pdf>

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

—. (2016). *Reaching Out to All Learners: a resource pack for supporting inclusive education. Training Tools for Curriculum Development*. Geneva: Unesco-IBE.

Unesco-OIE. (2013). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Una caja de recursos*. Ginebra: Unesco-OIE.

Unesco-IBE, Unesco-Breda, GTZ. (2009). The Basic Education in Africa Programme (BEAP). *A Policy Paper - Responding to demands for access, quality, relevance and equity*. Eschborn, Breda, IBE-Unesco y GTZ. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183492e.pdf>

Volles, N. (2016). Lifelong Learning in the EU: Changing Conceptualizations, Actors, and Policies. *Studies in Higher Education Journal*, 41(2), pp. 343-363.

Wals, A. E. J. (2010). *Message in a Bottle: learning our way out of unsustainability*. Groundswell International (14 diciembre 2010). Recuperado de <http://www.groundswellinternational.org/climate-change/message-in-a-bottle-learning-our-way-out-of-unsustainability/>

World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Geneva: World Economic Forum.

—. (2017). White Paper. *Realizing Human Potential in the Fourth Industrial Revolution. An Agenda for Leaders to Shape the Future of Education, Gender and Work*. Geneva: World Economic Forum. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_EGW_Whitepaper.pdf

Yorston, J. (2016). *Global Education: The Future of Learning and the Fourth Industrial Revolution*. NESLI, Melbourne (3 febrero 2016). Recuperado de <http://www.nesli.org/global-education-the-future-of-learning-and-the-fourth-revolution-3.html>

aquellas que presentan más dificultades y necesidad de mejorar. Responder a esto supone seguir avanzando en el trabajo articulado de las instituciones del SAC, para así llegar a los establecimientos con mensajes y herramientas articuladas que faciliten su apropiación y el logro de mejores resultados de aprendizajes.

De esta manera, es relevante impulsar la articulación de la evaluación externa con la evaluación que realizan los profesores cotidianamente en el aula, de manera que puedan conectar el análisis de resultados con las estrategias de enseñanza, con la definición de metas de aprendizaje y con la retroalimentación a los estudiantes.

Por último, y en relación con la evaluación comprehensiva de la calidad de la educación, el sistema de evaluación y la política educativa enfrentan el gran desafío de identificar aquellos aspectos clave que deben desarrollar los estudiantes. En efecto, el sistema actual, si bien ha avanzado en la adopción de una mirada más integral de la educación, actualmente no evalúa habilidades socioemocionales y del siglo XXI, en el entendido de que en el contexto del sistema actual de responsabilización con consecuencias lo que se debe evaluar es la acción de los establecimientos y no los resultados de estas acciones, que pueden depender de otros aspectos que están más allá del control de los establecimientos.

No obstante, avanzar hacia un sistema sólido de evaluación integral de la calidad de la educación, conduce, posiblemente, hacia la instalación de nuevas áreas de evaluación, las cuales deben ser cuidadosamente escogidas, ya que el solo hecho de evaluarlas tiene un efecto potencial en el quehacer de las escuelas. Por otro lado, es importante que una vez que estas áreas hayan sido seleccionadas, el sistema asegure la instalación de capacidades en docentes y directivos para avanzar en su logro, pues la sola evaluación no hará que estas áreas mejoren en el tiempo sin una adecuada intervención de los educadores.

Referencias

Bravo, J. (2011). SIMCE: pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. *Estudios Públicos*, 123, pp. 189-211.

Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ley N° 20370. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 02 de julio, 2010.

Ley N°20529, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 27 de agosto, 2011.

Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE. Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Propuesta de Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales 2016-2010*. Santiago de Chile: Autor.

Muskin, J. (2015). *Student Learning Assessment and the Curriculum: Issues and Implications for Policy, Design and Implementation*. In-Progress Reflections No.1 on Current and Critical Issues in the Curriculum and Learning. Geneva: UNESCO, IBE.

OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing.

Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), pp. 355-373.

Perie, M., Marion S., Gong, B. y Wurtzel, J. (2007). The Role of Interim Assessments in a Comprehensive Assessment System: A Policy Brief. Washington, DC: Aspen Institute.

POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Este libro reúne algunas de las mentes más agudas en esta área, no solo en la región, sino también a nivel global; y, asimismo, muestra las huellas del camino que ha seguido Chile en la transformación de su sistema educacional. El currículum se aborda desde un amplio rango de perspectivas, que abarcan lo global, nacional, local y los distintos niveles educativos; y trata principios claves que deben sustentar una reflexión seria acerca del currículum, lo que incluye currículum y sociedad, equidad, inclusión, justicia en y a través del currículum, enseñanza, aprendizaje y evaluación del currículum.

Mmantsetsa Marope (Ph.D)

Directora, International Bureau of Education (IBE),
UNESCO