

Serie Aprendizajes y Oportunidades

El aprendizaje bajo la lupa:

Nuevas perspectivas para
América Latina y el Caribe



únete por
la niñez

unicef 

El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe

Autoras: Inés Aguerrondo y Denise Vaillant

Coordinación de la publicación: Francisco Benavides y Gilmar Zambrana-Cruz

Edición: Mariana Martínez-Salgado

Foto de la portada: © UNICEF Nicaragua/2014/M. García Terán

Diseño: Tinto Estudio, S.A.

ISBN: 978-92-806-4813-3

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Publicado en: Septiembre, 2015

UNICEF

Oficina Regional para América Latina y el Caribe
Calle Alberto Tejada, edificio 102, Ciudad del Saber
Panamá, República de Panamá

Apartado postal: 0843-03045

Teléfono: (507) 301-7400

www.unicef.org/lac

Los contenidos de este documento son las opiniones de las autoras y no reflejan necesariamente las políticas o los puntos de vista de UNICEF.

Se permite la reproducción total y/o parcial del contenido de este documento solamente para fines de investigación, abogacía y educación; siempre y cuando, no sean alterados y se asignen los créditos correspondientes (UNICEF). Esta publicación no puede ser reproducida para otros fines sin previa autorización por escrito de UNICEF. Las solicitudes de permiso deben ser dirigidas a la Unidad de Comunicación, comlac@unicef.org.

El aprendizaje bajo la lupa:

Nuevas perspectivas para
América Latina y el Caribe

únete por
la niñez

unicef 

Prefacio

Garantizar la completa realización del derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes es el principal mandato de UNICEF en Educación. Esto significa garantizar su acceso a la educación y asegurar la adquisición de habilidades y competencias que les permitan alcanzar una vida plena, feliz y productiva a lo largo de todo su ciclo de desarrollo. Este mandato está en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que en educación hacen un llamado para que sea inclusiva, equitativa y de calidad y que promueva oportunidades de aprendizaje para todos y durante toda la vida.

Es innegable que durante las últimas décadas, en los países de América Latina y el Caribe, se han logrado avances importantes para ampliar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, muchos de los sistemas educativos en la región siguen teniendo retos estructurales: 21 millones de niños, niñas y adolescentes están fuera del sistema escolar o están en riesgo de dejarlo. Adicionalmente, diferentes evaluaciones sobre aprendizaje dan cuenta de que no hay acceso universal a la misma calidad de educación; aún existen grandes diferencias tanto en el logro de resultados académicos entre los variados sectores sociales, como en la calidad de los conocimientos adquiridos. En este contexto resulta indispensable reflexionar sobre los nuevos paradigmas educativos para lograr una verdadera inclusión educativa para todos.

La Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe (LAC-RO) trabaja con los gobiernos de la región buscando mejorar las oportunidades educativas de todos los niños, niñas y adolescentes sin excepción. Como parte de este compromiso esta oficina apoya la producción de evidencia que permita a los tomadores de decisiones y actores educativos implementar políticas públicas más eficaces y equitativas.

De esta manera se presenta el trabajo *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe* que es parte de la serie de publicaciones de UNICEF LAC-RO Aprendizaje y oportunidades, la cual busca identificar avances científicos, propuestas y experiencias relacionadas con la mejora de las oportunidades de aprendizaje para las niñas, niños y adolescentes de la región.

El presente documento sugiere que es necesaria una mutación, un cambio de paradigma permanente en la educación, que permita superar la exclusión educativa. Sin embargo, este cambio es tan complejo que no se lo puede gestionar ni planificar desde una sola instancia, aunque sí se le puede identificar y reconocer en las masivas experiencias de innovación que se producen en las escuelas y sistemas educativos de la región. Existen en la región experiencias que cambiaron los paradigmas educativos y que se analizan en el presente documento. Este estudio fue producido por investigadoras latinoamericanas con un profundo y amplio conocimiento de las características de los sistemas educativos de la región.

Esperamos que este material sea usado por hacedores de política, docentes, investigadores, estudiantes y aquellos interesados en mejorar la educación y que facilite la discusión para la construcción de manera conjunta de mejores perspectivas y oportunidades de aprendizaje para las niñas, niños y adolescentes en la región.



Bernt Aasen
Director Regional
UNICEF América Latina y el Caribe

Agradecimientos

Agradecemos a las autoras del documento: Inés Aguerrondo (Argentina) y Denise Vaillant (Uruguay), así como a Magdalena de Stefani (Uruguay) y Maria Azpiroz (Uruguay) quienes participaron en el proyecto de investigación, en la revisión de la literatura y análisis de casos.

Desde UNICEF LAC-RO el trabajo fue supervisado en cuanto a contenido y edición por Francisco Benavides (Asesor Regional de Educación) y Gilmar Zambrana (Consultor para temas de aprendizaje e innovación).

El texto fue enriquecido con las discusiones llevadas a cabo durante el seminario internacional *Hacia la mejora del aprendizaje de niños y jóvenes en América Latina y el Caribe: ruptura e innovaciones* que fue realizado en Uruguay, el 6 y 7 de septiembre del 2014, con el apoyo del Instituto de Educación de la Universidad ORT de Uruguay.

Agradecemos la participación y contribuciones en este seminario de los expertos internacionales:

José Brunner	Chile	Silvia Ojeda	México
Magdalena Cardoner	Argentina	Jorge Rivera	Costa Rica/Bolivia
Ricardo Cuenca	Perú	Luis Sarmiento	Colombia
Ezequiel Gómez	Argentina	Javier Simón	Argentina
Radhamés Mejía	Rep. Dominicana	Elba Siqueira de Sá Barreto	Brasil
Marisa Montesano	Panamá	Rebecca Tortello	Jamaica
Alejandro Morduchowicz	Argentina/Guatemala	Gilmar Zambrana	Bolivia
Bernardo Naranjo	México		

Además a los expertos de Uruguay:

Ana Balsa	Universidad de Montevideo	Gastón Labadie	Universidad ORT
Luis Garibaldi	Ministerio de Educación y Cultura	Ester Mancebo	Universidad de la República

De las oficinas de UNICEF a:

Francisco Benavides	Panamá LAC-RO	Elena Duro	Argentina
Keila Betancourt	Venezuela	Ana Marina Morales	El Salvador
Cynthia Brizuela	Paraguay	Aida Oliver	Panamá
Daniel Contreras	Chile	María Elena Ubeda	Panamá LAC-RO
Paolo Mefalopulos	Uruguay	Carla Conteri	Uruguay
Gustavo De Armas	Uruguay	Alejandro Retamoso	Uruguay



Resumen ejecutivo

Resumen ejecutivo

En las últimas décadas se ha logrado un aumento gradual en la tasa de escolaridad en América Latina y el Caribe, pero el acceso a la educación sigue siendo desigual en detrimento de los grupos más desfavorecidos. La inclusión tampoco se ha logrado porque no hay acceso universal a la misma calidad en educación para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La educación es un campo con grandes necesidades de transformación en la región. A pesar de ello, los sistemas escolares en América Latina y el Caribe han demostrado ser algunos de los aparatos institucionales más renuentes al cambio. Las propuestas de cambio han sido casi siempre de mejora, no de innovación profunda, y han ofrecido hasta ahora 'más de lo mismo'. Las estrategias difícilmente cuestionan los supuestos arraigados que estructuran el modelo educativo tradicional. Son necesarios cambios radicales y no es suficiente reformar el antiguo sistema.

En paralelo a la crisis educativa, se están produciendo crisis y cambios profundos, o mutaciones en otros ámbitos (como la política, demografía, economía y ecología) que afectan también a la educación.

El cambio necesario es complejo y profundo, por lo que no es posible planearlo, pero sí reconocerlo y alentarlos por medio de la identificación de embriones del nuevo dispositivo organizativo que está generando la sociedad actual (sociedad del conocimiento).

Antecedentes en América Latina

En los países de América Latina y el Caribe históricamente se ha reconocido la existencia de la inequidad y la preocupación por una educación más justa tanto en las producciones académicas, cuanto en las decisiones de política educativa. La región ha avanzado mucho en la disponibilidad de información que

describe la injusticia educativa. De una mirada global de las estadísticas censales (escolarización, deserción, repetición) se ha pasado a una perspectiva más sofisticada que permite ver la inequidad entre sectores sociales, razas y género. Sin embargo, hay menos avance en los análisis empíricos que estudian en profundidad los mecanismos que originan estos resultados y que podrían ayudar a diseñar políticas y estrategias concretas para la superación de los problemas.

En paralelo, sobre todo a partir del decenio de 2000, se han registrado descripciones y reflexiones sobre los procesos de cambio a nivel macro. Dichos procesos son producto del desarrollo de estrategias de reforma educativa que han estado presentes en la región desde la década de 1990. Sin embargo, se ha estudiado poco el contenido del cambio, que ha sido sobre todo remedial y no ha modificado las condiciones estructurales del modelo tradicional.

Hacia una visión alternativa

El modelo educativo actual ya no responde a las necesidades que la región requiere para incorporarse a la economía del conocimiento y que incluyen, además de los conocimientos objetivos, lógicos o racionales (conocimiento científico), otros elementos subjetivos, analógicos o emocionales, como la intuición, la sensibilidad y la expresión artística, que se pueden y deben aprender. Para alcanzar la verdadera equidad educativa se requiere un rediseño del sistema escolar. Los sistemas educativos se deben transformar en sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, con un enfoque centrado en el estudiante y los aprendizajes, los cuales ocurren tanto dentro como fuera de la escuela con la mediación de los docentes, pero también de otros actores tales como voluntarios, profesionales, expertos o los propios compañeros, lo que conlleva la extensión del perfil de los educadores.

Especificidad de América Latina y el Caribe

En los sistemas educativos de América Latina y el Caribe existe una tendencia hacia el mejoramiento marginal, lento y que está llegando a su límite. De ahí la necesidad de diseñar una nueva alternativa educativa tomando en cuenta las características propias de la región.

Primero, los recursos económicos son restringidos. En América Latina y el Caribe los techos presupuestarios de sus economías hacen imposible financiar una educación de alta calidad para toda la población con base en el modelo occidental tradicional de organización educativa. La región necesita un cambio de paradigma, que conlleve la reingeniería de la escuela y del sistema educativo para ofrecer educación de mejor calidad para todos, con costos al alcance de los recursos económicos con que cuenta cada país.

Segundo, la base cultural de nuestra población es heterogénea. El análisis de los procesos de mejora educativa de los países con mejores resultados revela la importancia de la calidad docente. No obstante, la profesionalización docente generalizada supone una base cultural homogénea inexistente en la región.

Tercero, el tipo de Estado propio de América Latina necesita reformarse. El reto consiste en reorganizar un sistema originalmente pensado para culturas homogéneas y dar paso a la heterogeneidad. Esto supone la reforma del modelo organizativo del sistema escolar y, de manera concomitante, la reforma del Estado bajo premisas que todavía son extrañas a nuestra tradición, como la descentralización. Así mismo, se debe revisar la estructura homogénea de los diferentes sectores del Estado (ministerios) y diseñar un modelo organizativo más adecuado para la gestión masiva y descentralizada de la educación.

Por último, el pensamiento alternativo que existe en la región tiene limitaciones que forman parte de la escasez de recurso político, necesario para la movilización hacia un cambio tan importante como el que la región necesita actualmente en la educación. Para liderar este pensamiento prospectivo se requiere de una clase intelectual que sea capaz de generar reflexiones pertinentes para la región y de cuestionar el status-quo de las discusiones académicas.

Un marco posible de pensamiento

Usando una lente diferente desde donde mirar, el marco de la complejidad resulta una buena herramienta para el análisis de las reformas educativas que son, evidentemente fenómenos complejos. Para poder 'planificar' intervenciones con mayores oportunidades de tener el impacto deseado en la realidad, es necesario reconocer y comprender los procesos 'emergentes', al igual que sus características no lineales. Al adoptar un emergente hay que tener en cuenta cómo cambia su sostenibilidad cuando pasa del nivel local al general (masificación). Hay dos ámbitos principales desde donde reconocer los 'emergentes' del nuevo paradigma: el 'nodo pedagógico' y las 'reglas' centrales de su organización. El nodo pedagógico abarca cuatro elementos: el contenido (qué), el proceso de aprendizaje (cómo), la enseñanza (de qué manera), y los recursos (con qué). Para cada uno se pueden reconocer los modos clásicos de funcionamiento y modos acordes con los emergentes del nuevo paradigma.

En cuanto al contenido, el desafío es pasar de un modelo mental lineal a la búsqueda del desarrollo del pensamiento complejo (competencias del siglo XXI); en relación con el aprendizaje, el reto es pasar de aprendizaje superficial a la comprensión; la enseñanza debe sustituir la transmisión del conocimiento por una mezcla de pedagogías y experiencias para el aprendizaje. Por último, los recursos dejan de ser

exclusivos de los docentes y se entienden como herramientas de aprendizaje para los estudiantes. Entre los recursos debe darse una importancia especial a las TIC, por su potencial para funcionar como palancas de cambio profundo. Estas redefiniciones en el nodo pedagógico deben tener en cuenta, además, los cambios en las maneras de ver y definir a los dos grandes actores de este proceso: los ‘aprendices’ y los ‘enseñantes’.

El nodo pedagógico ocurre, en general, en entornos (aula, escuela) cuyas ‘reglas’ son consistentes con las definiciones tradicionales de cada uno de sus elementos y que corresponden al modelo organizativo tradicional. La ruptura de estas reglas ayuda a remover obstáculos que dificultan la oferta de oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida.

La primera regla se refiere al mandato de uniformidad: un sistema escolar organizado para la homogeneización debe transformarse para atender las diferencias culturales, poblacionales e individuales; la segunda, se refiere al modelo de administración: un sistema escolar, una institución educativa y una dinámica de aula rígidos, organizados desde el ‘deber ser’ deben transformarse en un marco flexible, que se adapte a necesidades específicas y cambiantes; la tercera regla es relativa al modo de desempeño de los actores: un modo de desempeño centrado en el individuo debe transformarse en un entorno de trabajo colaborativo que conforme redes con distintos niveles de complejidad; la última regla se refiere a la presencialidad de enseñante y aprendiz: un aparato organizativo diseñado en un momento histórico en que para entablar relaciones se necesitaba la presencia física, debe transformarse en un espacio que relativice esta presencia, contemplando la incorporación de las tecnologías digitales, reevaluando la necesidad de la presencia física permanente de los enseñantes y explorando la inclusión de otros en el rol de educadores.

Soluciones emergentes: experiencias de ruptura

Encontrar en la realidad casos de ruptura del paradigma educativo tradicional ayuda a imaginar un sistema educativo futuro con otras características. Estos casos no se encuentran en la corriente central de la oferta educativa sino que constituyen una respuesta posible para aquellas poblaciones que no logran buenos resultados con la propuesta educativa tradicional.

A partir de los datos recogidos en la investigación, se han podido identificar cuatro casos inspiradores que pueden funcionar como alternativa en la búsqueda de mejores oportunidades de aprendizaje para todos los niños, niñas y jóvenes de América Latina y el Caribe. Dichos casos son: Comunidades de Aprendizaje basadas en Relaciones Tutoras en México, la Escuela Nueva en Colombia, los proyectos de Aprendizaje en Servicio en varios países de la región, y el uso de los MOOC en Uruguay.

Estos cuatro casos analizados constituyen rupturas con el modelo tradicional de enseñanza. Es de notar que el peso de estas experiencias reside en las competencias que desarrollan en los estudiantes más que en los contenidos que se enseñan. Las cuatro experiencias se basan en la necesidad de cambiar la cultura memorística y de reproducción de la información por una nueva, en la que la información no sólo se busca, sino también se procesa, se transfiere y se utiliza como estrategia de solución a problemas concretos en situaciones específicas.

Finalmente, la reinención de la educación es una tarea larga y compleja que requiere muchos aportes diferentes. No creemos que esta sea posible solo desde la discusión política o desde el mero intercambio académico.



Índice

Introducción	13
Primera parte: la situación actual	19
1. Marco general	20
1.1 La necesidad de un cambio de paradigma	25
1.2 La demanda de la sociedad del conocimiento: 'aprender' y no 'enseñar'	26
1.3 De crisis a mutación	27
2. Antecedentes, ¿qué ha pasado hasta ahora?	29
2.1 Producciones académicas	31
2.2 Reflexiones sobre la gestión del cambio	32
2.3 Las estrategias de mejora	32
2.3.1 Modificaciones en la normativa	33
2.3.2 Una mirada a las experiencias de mejora en la región	34
Segunda parte: hacia una visión alternativa	37
3. Sociedades de conocimiento y aprendizaje continuo	38
3.1 Inclusión educativa	39
3.2 Sociedad del conocimiento: cambios y retos	41
4. La especificidad de América Latina y el Caribe	43
5. Un marco posible de pensamiento	49
5.1 Reconocer los 'emergentes'	52
5.2 Los emergentes en el nodo pedagógico	53
5.3 Emergentes en las 'reglas' que regulan la organización	57
5.4 La masividad como condición: emergentes locales y emergentes globales	61
6. Soluciones emergentes: experiencias de 'ruptura'	62
6.1 Algunas soluciones o líneas 'emergentes'	64
6.1.1 Comunidades de aprendizaje basadas en relaciones tutoras	65
6.1.2 La Escuela Nueva de Colombia: nadie es profeta en su tierra	66
6.1.3 Aprendizaje en servicio: casos inspiradores	69
6.1.4 Los MOOC: un ejemplo en Uruguay	70
6.2 El análisis de los emergentes presentados	71
7. A modo de cierre	74
Referencias	77



Introducción

...la educación en América Latina tiene que dar el salto hacia el siglo XXI y emprender nuevas estrategias de cambio de las cuales dependen el crecimiento económico, la cohesión social y la integración cultural.

Durante el decenio de 1960 los gobiernos de América Latina y el Caribe se comprometieron a lograr una serie de metas en educación particularmente enfocadas en aumentar la escolarización y disminuir las diferencias de género y localización geográfica (urbano-rural). En la década de 1990 se agregaron objetivos relativos a la 'calidad' (logros de aprendizaje y competencias del siglo XXI) como parte de los derechos educativos de una sociedad más justa.

A pesar del aumento de inversión en el sector educativo, de las exigencias de requisitos para la titulación de profesores y de importantes reformas educativas, en los últimos 50 años el avance en la ampliación efectiva del derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes de América Latina ha sido marginal. El panorama en la región es complejo: por un lado se deben saldar las deudas del pasado y por el otro, hay que enfrentar los desafíos del presente y el futuro.

Las deudas del siglo pasado incluyen: la universalización de la cobertura desde preescolar hasta secundaria, especialmente en grupos vulnerables (entre los cuales se encuentran las mujeres, los indígenas y la población con necesidades diferentes); la finalización de los estudios de quienes efectivamente acceden a la escuela; la mejora de la calidad y de los resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres; el fortalecimiento de la docencia como profesión y el desarrollo de mayor autonomía de los equipos directivos en la toma de decisiones. Así mismo, la educación en América Latina tiene que dar el salto hacia el siglo XXI y emprender

nuevas estrategias de cambio de las cuales dependen el crecimiento económico, la cohesión social y la integración cultural.

Ambas agendas – la del siglo XX y la del siglo XXI – son tremendamente exigentes. Requieren un formidable esfuerzo para poner en práctica propuestas novedosas que ayuden a desarrollar en niños, niñas, jóvenes y adultos las capacidades que les permitan desempeñarse en la sociedad actual y en la futura.

Sin embargo, para saldar las deudas del pasado se necesita encontrar nuevas respuestas a viejas preguntas. Los métodos tradicionales generaron un sistema educativo y una propuesta de enseñanza que produjeron y agudizaron muchas de las inequidades existentes. “Ante este panorama pueden tomarse dos posturas. Una, esperar hasta que la inercia y el impulso de lo ya hecho alcancen efectivamente a todos los niños, niñas y adolescentes. Otra, tomar la decisión de intervenir acelerando los procesos de inclusión partiendo del análisis de la situación actual, que identifique las barreras y los aspectos favorecedores y que impulse con inteligencia y voluntad los esfuerzos necesarios para que la educación actúe más plenamente a favor de todos, con especial amor humano y calidad profesional hacia aquellos que viven situaciones diversas o injustas.” (UNICEF, 2012: 16). Esto revela la imperiosa necesidad de reflexionar sobre las perspectivas para lograr mejores oportunidades de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes en América Latina y el Caribe.

Para que el respeto por el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes sea efectivo, se debe

encontrar la forma de distribuir conocimiento válido¹ de manera equitativa a los estudiantes, independientemente de su género, sector social de pertenencia, etnia o localización territorial y contribuir así al desarrollo de una sociedad con justicia social. Para ello los cambios superficiales en el sistema escolar no son suficientes. Además de eso es necesario, por una parte, profundizar en aquellas innovaciones y cambios que sí funcionan y por otra, reinventar un dispositivo social que sea capaz de corregir las fallas estructurales de los sistemas que conocemos.

Los sistemas escolares como los conocemos hoy en día, nacieron en un momento de la historia cuya prioridad era masificar la distribución del conocimiento. Desde entonces, ha habido un cambio sustancial en las bases epistemológicas en las que se asienta el tipo de conocimiento a transmitir, en las características de quienes aprenden, en la manera como se organiza el aprendizaje, en el oficio de la enseñanza y en los productos que requiere, entre otros. Por lo tanto, ya no parece suficiente mejorar parcialmente este modelo; se necesita un cambio tan profundo que llegue a sustituir el paradigma educativo actual. Continuar con este sistema educativo sería tan ineficaz como intentar sanar una enfermedad con los recursos y las medidas de higiene del siglo XIX.

Varias propuestas de pensamiento alternativo para los sistemas educativos de América Latina y el Caribe difieren de las realidades de la región, sobre todo en la base cultural de su población y en la disponibilidad de recursos, por lo que – aunque importantes y significativas – no se pueden adoptar como modelos incuestionables. Se necesita una profunda reflexión que permita encontrar

¹ Es el conocimiento que se estructura en el currículo y que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad (Apple, 1986).

La transformación es necesaria y urgente; requiere, además de la participación de los actores educativos, el compromiso de la sociedad civil y de diversos organismos para garantizar una comprensión multidimensional de la realidad.

modelos organizativos viables y apropiados a las condiciones de esta parte del mundo. La inserción exitosa de América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento requiere modelos de generación y distribución de conocimiento eficaces y socialmente válidos, que miren hacia el futuro, y que tengan en cuenta la historia, las características culturales y las circunstancias económicas y financieras que prevalecen en la región.

La transformación es necesaria y urgente; requiere, además de la participación de los actores educativos, el compromiso de la sociedad civil y de diversos organismos para garantizar una comprensión multidimensional de la realidad. Las alianzas entre actores educativos y sociedad civil podrían mejorar las oportunidades de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes mediante el encuentro de experiencias, conocimientos, habilidades y recursos provenientes de diferentes sectores. No es un proceso corto ni simple ya que se trata de un verdadero cambio del modelo de distribución de conocimiento.

Este informe pretende identificar y discutir nuevos modelos de aprendizaje y equidad que incluyan las perspectivas de género, las necesidades particulares de minorías y grupos excluidos, así como los requerimientos de las personas con capacidades diferentes.

Los objetivos del estudio son:

- Identificar y analizar los principios y modelos alrededor de los cuales se han estructurado los sistemas educativos de la región y estudiar cuáles han sido sus consecuencias en términos de política pública y aprendizaje.
- Examinar las iniciativas innovadoras o alternativas al sistema tradicional, y que buscan

responder mejor a las necesidades de aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Observar cómo conceptualizan el aprendizaje, su adquisición, medición y articulación con el resto del sistema.

- Reconocer los retos que surgen al implementar nuevos modelos de aprendizaje que incluyan a poblaciones que hoy están fuera del sistema educativo formal (como algunos grupos indígenas, algunos sectores de las poblaciones afrodescendientes, migrantes internos y niños, niñas y adolescentes en zonas marginales urbanas).
- Formular recomendaciones que guíen el trabajo de abogacía de UNICEF para que los países de la región alcancen sus objetivos nacionales y compromisos internacionales en la consolidación de una oferta de aprendizaje inclusiva y de calidad.
- Proveer lineamientos para que se elabore una propuesta de agenda educativa para el aprendizaje de todos los niños, niñas y adolescentes para América Latina y el Caribe.

Este trabajo se basó en análisis documentales y en datos secundarios: búsqueda bibliográfica general, acceso a documentación de informes de proyectos, informes de evaluación, bases de datos existentes y consulta de documentos relevantes disponibles en internet y bibliotecas. Este estudio consideró especialmente – hasta donde lo permitieron las evidencias y análisis disponibles – la realidad de los diversos países de América Latina y el Caribe.

Así mismo, el estudio incluyó un proceso de identificación y categorización de experiencias definidas como innovaciones que se proponen mejorar las oportunidades de aprendizaje en América Latina y el Caribe. Se llevó a cabo una exhaustiva revisión de la bibliografía de organismos internacionales tales como UNICEF, UNESCO, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización para la Cooperación y

el Desarrollo Económicos (OCDE). También se utilizaron insumos provenientes de estudios e informes de autores expertos en el tema. Se buscó ilustrar la descripción con ejemplos ampliamente reconocidos que tuviesen al menos tres años de antigüedad y que hubieran realizado evaluaciones debidamente documentadas.

Este estudio consideró especialmente la realidad de los diversos países de América Latina y el Caribe



© UNICEF/NYHQ2008-1576/Pirozzi



Primera parte: la situación actual

1. Marco general



1. Marco general

En las últimas décadas se ha logrado un aumento gradual en la tasa de escolaridad en América Latina y el Caribe, pero el acceso a la educación sigue siendo desigual en detrimento de los grupos más desfavorecidos. La inclusión tampoco se ha logrado porque no hay acceso universal a la misma calidad en educación.

La educación es un campo con grandes necesidades de transformación. A pesar de ello, el sistema escolar ha demostrado ser uno de los aparatos institucionales más renuentes al cambio. Las propuestas de cambio han sido casi siempre de mejora, no de innovación profunda, y han ofrecido hasta ahora 'más de lo mismo'. Las estrategias difícilmente cuestionan los supuestos arraigados que estructuran el modelo educativo tradicional.

Más que reformar el antiguo sistema, se necesita remplazar el modelo organizativo que encontró la modernidad para transmitir conocimiento 'socialmente válido' de manera masiva. Los cambios necesarios son radicales y no es suficiente encarar meras 'reformas'. En paralelo a la crisis educativa, se están produciendo en otros ámbitos (como la política, demografía, economía y ecología) crisis y cambios profundos, o mutaciones, que afectan también a la educación.

El cambio necesario es complejo y profundo, por lo que no es posible planearlo, pero sí reconocerlo y alentarlos por medio de la identificación de embriones del nuevo dispositivo organizativo que está generando la sociedad actual (sociedad del conocimiento).

En las últimas décadas se ha logrado un aumento gradual en la tasa de escolaridad en América Latina y el Caribe. La expansión es consecuencia de un aumento significativo en la cobertura, especialmente en la educación primaria y el primer ciclo de secundaria. En primaria se ha logrado una cobertura casi universal, y en secundaria básica se ha llegado a 70 por ciento, aproximadamente (CEPAL, 2011). En contraste, el acceso al nivel secundario superior es significativamente menor y el último ciclo de educación postsecundaria es accesible a una cantidad muy reducida de jóvenes (CEPAL, 2011). A pesar

de que en secundaria superior ha habido mejoras, las tasas de cobertura se encuentran aún en 50 por ciento.² Estos logros, aunque insuficientes, se han conseguido con grandes esfuerzos. Más allá de la universalización del acceso a la educación primaria, es importante saber que en la región existe un costo de más de 9.000 millones de dólares debido al rezago educativo (CEPAL, 2011).

También se ha logrado avanzar considerablemente en la cobertura a nivel preescolar: en 1990 solo 36 por ciento de las niñas y los niños de 4 y 5 años

² Según Alfonso, et al., para la población de 20 a 24 años la cobertura educativa del sistema educativo todavía no alcanza a dos de cada tres estudiantes. Cfr. Alfonso, M., et al., 2012.

asistía a la escuela, pero la cifra ha crecido de manera sostenida hasta llegar a 61 por ciento en 2010. Sin embargo, existe todavía una importante desigualdad en el acceso a la enseñanza preescolar, que va desde una matrícula casi universal en Argentina, Cuba y México, hasta una cobertura de 30 por ciento en países como Guatemala, Honduras y República Dominicana. Esta disparidad es aún más marcada si se comparan las zonas rurales con las urbanas.

A pesar de la mayor cobertura a nivel preescolar, la calidad de la oferta educativa no es siempre la adecuada. Schady (2012) destaca la importancia de dicha calidad desde la etapa preescolar y ejemplifica con intervenciones realizadas mayoritariamente en Estados Unidos. Ñopo y Verdisco (2012) sugieren que la baja calidad de la educación preescolar es la principal causa de las carencias con que los estudiantes llegan a la etapa secundaria. Según los autores, la baja calidad educativa se debe a que los docentes de preescolar están menos preparados que los de nivel primario y secundario: solo 4,2 por ciento de los docentes de preescolar ha culminado su educación superior.

Otro problema que aqueja a la región es el abandono escolar. En la mitad de los países de América Latina y el Caribe aproximadamente 16 por ciento de los niños y niñas abandona la escuela antes de haber finalizado los estudios primarios (porcentaje levemente inferior al promedio de los países en desarrollo). En República Dominicana, El Salvador, Guatemala y Surinam, entre 31 y 39 por ciento de los niños y niñas abandona la escuela primaria antes del último grado. El mayor porcentaje de abandono se encuentra en Nicaragua con 56 por ciento (OREALC/UNESCO, 2015). Los niveles de repetición son también preocupantes. En educación primaria, la tasa de repetición promedio llegó en 2010 a casi 5 por ciento en los países de América Latina y el Caribe, mientras que

en 2000 el promedio fue de 6,8 por ciento. Esto quiere decir que cada año aproximadamente 1 de cada 20 alumnos repitió grado. El efecto acumulado de la repetición y el ingreso tardío al sistema escolar hicieron que en 2010 la tasa promedio de sobreedad en enseñanza primaria entre los países de la región fuera de 9 por ciento, aunque en países como Colombia, Brasil y Nicaragua, llegó a 21 por ciento (OREALC/UNESCO, 2015).

Por su parte, los alumnos y alumnas indígenas se encuentran sistemáticamente entre las categorías sociales más desaventajadas en el campo educacional en la región, situación que muchas veces aumenta en relación con la ubicación en zonas rurales y la condición de pobreza en la que viven. La persistencia de patrones discriminatorios en términos culturales, pedagógicos e institucionales en la educación, así como la aplicación de políticas de asimilación lingüística y cultural han dificultado la obtención de un mayor logro educativo de los alumnos y alumnas indígenas (OREALC/UNESCO, 2015).

En los últimos 30 años las reformas educativas han tendido a la universalización y descentralización de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe, apostando en muchos casos a una mayor participación de la familia y la comunidad en la tarea educativa. En el decenio de 1980 el énfasis estaba puesto en la universalización de la educación básica, desde el preescolar hasta la secundaria. A partir de la década de 1990 se comenzó a pensar en mejorar la calidad de la propuesta educativa con el fin de garantizar la equidad (Avalos, 2007). En América Latina y el Caribe se ha producido una extensión normativa de la enseñanza obligatoria, que pasó de un promedio de 9 años a uno de 12 años de escolaridad (López, 2007); sin embargo, el acceso a la educación sigue siendo desigual en detrimento de los grupos más desfavorecidos.

...existen profundas diferencias entre quienes nacieron en zonas más desarrolladas, en familias de altos ingresos, y los que nacieron en zonas o en familias más pobres.

La inclusión tampoco se ha logrado porque no hay acceso universal a la misma calidad de educación; aún existen grandes diferencias tanto en el logro de resultados académicos entre los diferentes sectores sociales, como en la calidad de los conocimientos adquiridos. La mayoría de los intentos por lograr una mayor equidad han fracasado y han perpetuado la exclusión educativa por diferencia de género y en desmedro de otras poblaciones como aquellas con capacidades diferentes, las que se encuentran en situación de pobreza, las que están aisladas geográficamente – como las poblaciones rurales – y los grupos indígenas.

Es ampliamente conocido que en América Latina y el Caribe muchos alumnos aprenden poco y que existen profundas diferencias entre quienes nacieron en zonas más desarrolladas, en familias de altos ingresos, y los que nacieron en zonas o en familias más pobres. El sistema educativo reproduce las desigualdades mediante la separación entre las escuelas de ricos y de pobres. Según Reimers (2000: 23), “en las Américas hay hondas desigualdades en las oportunidades educacionales de niños de distintos estratos sociales”. En los estratos más pobres 12 de cada 100 niños y niñas no concluyen la primaria, mientras que solamente 2 de cada 100 niños y niñas de los estratos de más alto ingreso no la culminan. Las tasas de conclusión de primaria son de 96 por ciento en zonas urbanas contra 85 por ciento en zonas rurales; entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, solamente 80 por ciento finaliza dicho ciclo.

La transformación, aunque muy necesaria en educación, es muy difícil de llevar a cabo. Los esfuerzos son muchos pero no hay una receta clara para mejorar el sistema educativo, y no es fácil lograr resultados contundentes. La mayor diferencia entre el siglo XX y el XXI es el cambio en las demandas y

necesidades de la sociedad, así como la aparición de tres nuevas prioridades que difieren del foco del siglo XX, que estaba puesto en ampliar la cobertura educativa. Estas tres prioridades son: la mejora de la calidad de la educación primaria, la construcción de la ciudadanía y la ampliación de la cobertura en secundaria baja y alta (Cabrol y Székely, 2012).

La educación secundaria es una de las prioridades de los países de América Latina y el Caribe. Sin embargo, existen desafíos que son diferentes a los de épocas pasadas: los centros educativos son cada vez más grandes, hay una enorme diversificación curricular y existen serios problemas de violencia y disciplina. Además, algunos estudiantes preferirían no asistir a la escuela, acuden a las aulas por la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en su país, pero no tienen voluntad y están desmotivados; esto sucede sobre todo en la adolescencia, un periodo marcado por grandes cambios físicos y psíquicos (Vaillant, 2009).

Para atender las necesidades de transformación, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) plantea una doble agenda: por un lado “los problemas pendientes del siglo XX – cobertura, acceso, progresión oportuna y conclusión de los distintos ciclos educativos” y por otro, como desafío para el siglo XXI, “la reducción de la brecha digital y el aumento de la calidad de la enseñanza en función de los nuevos requerimientos formativos de la sociedad del conocimiento” (CEPAL, 2011: 85). En el marco de la segunda agenda, importa el perfeccionamiento docente y la integración de las TIC.

Si bien la situación más grave en términos de calidad educativa se encuentra entre los sectores desfavorecidos, la baja calidad de la educación en América Latina afecta a todas las clases sociales y contribuye a perpetuar el rezago económico y cultural de

la región. El porcentaje de estudiantes de América Latina en el mejor quintil del PISA (Brasil y Chile) es muy inferior al de los países desarrollados. Los datos disponibles sobre los resultados de los programas de mejora indican que es más sencillo reducir desigualdades en el acceso, infraestructura y materiales, que en las prácticas de enseñanza y resultados (Reimers, 2000: 24). “Las mejoras en escolarización siguen superando las conseguidas en el aprovechamiento escolar, lo cual pone de manifiesto una divergencia creciente entre los indicadores cuantitativos y cualitativos de los progresos de la educación.” (Bokova, 2010: 45).

Por otro lado, existe un desfase entre el modelo educativo actual y las necesidades de las generaciones del siglo XXI. Estudios recientes muestran que el mercado laboral exige habilidades que difieren de las que promueve el sistema educativo existente. Por ejemplo, “mientras que las empresas requieren y buscan recursos humanos con aptitudes de comunicación verbal y escrita, pensamiento crítico, actitud positiva hacia el trabajo, responsabilidad y compromiso, capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y otras habilidades similares, el sistema educativo sigue privilegiando la transmisión de conocimientos de manera tradicional con énfasis en la memorización de datos y hechos, más que en el desarrollo de capacidades.” (Cabrol y Székely, 2012: xi).

En América Latina y el Caribe es urgente transformar el sistema educativo para que responda a las necesidades del mundo de hoy. “No alcanza con garantizar el acceso al sistema escolar, e incluso terminar el ciclo obligatorio, para afirmar que se ejerce plenamente el derecho a la educación. Todavía es necesario que en su paso por las instituciones escolares, los niños, adolescentes y jóvenes, se apropien de saberes que les posibiliten el ejercicio de una

ciudadanía plena, y esto sólo es posible si acceden a un sistema educativo de calidad que les garantice condiciones de equidad” (SITEAL, 2010: 115).

1.1 La necesidad de un cambio de paradigma

El sistema escolar es uno de los aparatos institucionales más renuentes al cambio. Aunque a lo largo del tiempo se pueden reconocer modificaciones, estas no han sido de gran envergadura. Las propuestas de cambio se han enfocado en la mejora, no en la innovación profunda, y han ofrecido hasta ahora ‘más de lo mismo’. Las estrategias difícilmente cuestionan los supuestos arraigados que estructuran el modelo educativo tradicional. Cuando lo hacen, se trata de pequeños emprendimientos localizados en un área o sector, aislados de la corriente central del sistema, por lo que no tienen impacto de cambio masivo.³ No es exagerado decir que, a pesar de las buenas intenciones, las reformas han tenido y siguen teniendo fuertes dificultades para lograr los objetivos de transformación que se requiere.

Hoy el desafío es superar el modelo educativo tradicional, que fue muy exitoso en su momento, pero que hoy es obsoleto. Se trata de buscar cómo reemplazar el modelo organizativo que fue propuesto por la modernidad para transmitir conocimiento ‘socialmente válido’ de manera masiva y que ya es obsoleto.

La sucesión de reformas de las últimas décadas evidencia que, debido a la complejidad y profundidad de estos procesos, es necesario empezar por reconocer y alentar reformas e innovaciones que constituyan embriones del nuevo dispositivo organizativo

que está generando la sociedad actual (sociedad del conocimiento) para transmitir el nuevo conocimiento válido (pensamiento complejo)⁴ a todos de manera justa y equitativa.

Existen cambios externos al sistema educativo que afectan profundamente el antiguo modelo escolar y que se relacionan no solo con crisis económicas, sino además con crisis alimentarias, de escasez de agua y de energía (Creamer, 2009). Pero existen también cambios dentro del sistema escolar como el aumento de la cobertura educativa y la obligatoriedad, la pérdida de relevancia de algunos contenidos considerados como clásicos para la cultura de la humanidad, la aparición de nuevos contenidos que no logran insertarse dentro del currículo, el desarrollo de las nuevas tecnologías y la globalización mediática. Estos cambios reclaman nuevas estrategias que se inscriban en un cambio cultural, cualquier solución que sea superficial puede resultar en fracaso. Es necesaria la transformación radical del modelo educacional para dar respuesta a un nuevo modelo cultural.

Las transformaciones sociales operan también en el aula y obligan a una profunda revisión de contenidos curriculares. ¿Cuáles son los contenidos realmente importantes? Esta pregunta conduce a la necesidad de modificar las metodologías y las condiciones de trabajo en las escuelas para atender a estudiantes muy diferentes entre sí. Aunque la heterogeneidad siempre ha estado presente en las escuelas y los grupos de estudiantes, lo que está cambiando y debe cambiar es el reconocimiento de las diferencias. Esto tiene un evidente impacto en la relación entre el docente y el estudiante que es a menudo

³ El caso más notable es quizás el del movimiento escolanovista en las primeras décadas del siglo XX que, a pesar de que se diversificó en varias propuestas, no adquirió fuerza suficiente para modificar la corriente principal de la oferta educativa.

⁴ “El término ‘complejo’ designa hoy una comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado, como en un tejido compuesto de finos hilos, en fin, complexus: lo que está tejido junto.” (<www.multiversidadreal.edu.mx/que-es-el-pensamiento-complejo.html>). No se relaciona con que un proceso sea complicado o difícil de entender.

conflictiva en términos de autoridad y disciplina. Todo ello hace aun más difícil el desarrollo de las diversas tareas que el docente debe desempeñar (Vaillant, 2012).

Las instituciones actuales no han podido hacer frente a todos estos cambios y en la mayoría de los casos se ha intentado adaptar de manera forzada el sistema ya existente a las demandas de un nuevo contexto. Acorde con esta postura, en los últimos años se han propuesto cambios en el dispositivo escolar. Tiramonti (2011: 33) dice que “separar, clasificar, estandarizar, homogeneizar, diferenciar y excluir lo que no se adapta al molde, fueron criterios a partir de los cuales se organizó la escuela moderna.” Este modelo provocó una cada vez mayor discriminación cultural y la exclusión de muchas manifestaciones culturales. En contraste, la autora señala la necesidad de un “cambio en el paradigma cultural de la escuela” que haga posible incluir lo diferente para superar la segregación y generar una nueva identidad escolar “asociada con su función cultural y no meramente disciplinadora de poblaciones potencialmente riesgosas.” (Tiramonti, 2011: 32-33).

Para hacer realidad esto, es imprescindible realizar los ajustes didácticos y pedagógicos apropiados para adaptar las oportunidades de aprendizaje a los cambios cognitivos en los jóvenes. La organización del tiempo y el espacio ha cambiado; hoy se necesita un aprendizaje autónomo y cooperativo, con investigación y discusión, así como un profesional de la enseñanza capaz de articularlo. De esto se trata cuando se evidencia la necesidad de superar los cambios educativos que han sido hasta ahora poco profundos.

1.2 La demanda de la sociedad del conocimiento: ‘aprender’ y no ‘enseñar’

El punto de partida de la reflexión pedagógica y didáctica, así como el modelo mental predominante en la sociedad ha sido hasta ahora la enseñanza. Los primeros intentos de modificar esta perspectiva no tuvieron peso más allá de los círculos especializados.⁵ Sin embargo, esto cambió a partir de la conocida reflexión de Fenstermacher (1989), quien rompió definitivamente la diada ‘enseñanza-aprendizaje’ al reconocer la especificidad y autonomía de cada uno de estos términos. Para ese autor el aprendizaje es el resultado del esfuerzo del estudiante, consecuencia directa de la actividad de estudiar; mientras que la enseñanza es el proceso en virtud del cual una persona que posee cierto conocimiento o habilidad trata de transmitirlo a otra persona que inicialmente carece de ese conocimiento o habilidad (Fenstermacher 1989).

No es sino hasta finales del siglo XX, cuando el desarrollo de una serie de aportes complementarios sobre la naturaleza del aprendizaje, coloca en el centro del problema el aprendizaje y no la enseñanza. Entre estos aportes pueden citarse la perspectiva cognitivista, los avances de la neurociencia, el efecto de las emociones y la importancia de la retroalimentación, entre otros (Dumont et al., 2010).

La dinámica de cambio acelerado que caracteriza la sociedad del conocimiento ha dejado en claro la importancia del aprendizaje permanente. El objetivo actual de la educación es el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida. Esto supera la demanda que

⁵ La revolución paidocéntrica y el movimiento de la escuela nueva modificaron la perspectiva y pusieron en el centro de la educación al niño (el sujeto que aprende). “El movimiento de la escuela nueva procura cambiar la responsabilidad de la educación, de la tarea del profesor a la autoactividad del alumno, y redefine los roles de la institución y de los que participan en ella.” (Feldman, 2010: 16).

diera origen a la escuela, es decir, enseñar a leer y escribir en la niñez.

El foco pasa de la enseñanza al aprendizaje (de todos); el contenido se amplía de la inicial lectoescritura y conocimientos básicos, a las competencias del siglo XXI, que superan lo meramente conceptual e incorporan los desempeños (el saber hacer, las competencias); y el período a atender comienza en la niñez y se expande a toda la vida.⁶ El Cuadro 1 resume esta idea:

Centrar la necesidad de generar conocimiento en el aprendizaje y no en la enseñanza es un auténtico cambio de paradigma, un cambio estructural, que ya empezó y que representa una verdadera mutación de la distribución del conocimiento en la sociedad.

1.3 De crisis a mutación

No es posible enfrentar un reto de tal envergadura con las herramientas conceptuales que se han utili-

Cuadro 1. Demanda de distribución de conocimiento

Modernidad	versus	Sociedad del conocimiento
Enseñar a leer y escribir durante la niñez	→	Aprender las competencias del siglo XXI a lo largo de toda la vida

Los objetivos tradicionales que caracterizaron a la educación han cambiado totalmente. Tanto las instituciones educativas como el proceso de enseñanza han perdido pie frente a cambios externos e internos inevitables e irreversibles. Ha habido una transición por etapas desde la modernidad y algunas instituciones que fueron útiles en un momento, ya no lo son. Hace falta dar a la educación un nuevo sentido, lo que produce mucha incertidumbre y reclama respuestas. Hoy “casi la única certeza que tenemos es que lo que tenemos, como está, no sirve: la estructura de la escuela viene de un mundo que ya no existe.” (García Huidobro, 2001: 217).

zado hasta el presente. José Joaquín Brunner hace casi 15 años diagnosticaba que “[es] probable que hoy estemos a las puertas de una nueva revolución educacional. Tanto el entorno en el que opera la escuela como los propios fines de la educación están siendo transformados drásticamente y rápidamente por fuerzas materiales e intelectuales que se hallan fuera del control de la comunidad educativa pero cuyos efectos sobre esta serán inevitables.” (Brunner, 2000: 9).

Estos cambios en el entorno son tan drásticos que no es suficiente llevar a cabo ‘reformas’ superficiales en el sistema educativo. La profundidad de los cambios en el entorno obliga a adquirir una nueva visión

⁶ El término acuñado en inglés es Life Long Learning (LLL): aprendizaje a lo largo de toda la vida.

⁷ Esta cuarta revolución educativa sigue a las tres anteriores: 1) la escolarización de la función educativa (1300-1750); 2) el surgimiento de los sistemas estatales de enseñanza (1750-1950); y 3) la masificación de la enseñanza (1950-2000). (Brunner, 2000).

**Estamos frente a este
cambio estructural,
una verdadera mutación
del sistema que ya
está en proceso,
como se puede reconocer
en la multiplicidad de
soluciones que intentan
resolver la crisis del
sistema educativo.**

y a reformular el problema, así como a plantear diferentes alternativas para resolverlo. La respuesta insuficiente de la escuela ante esos cambios es consecuencia de la crisis en educación. Además, en el entorno global existen otras crisis que se refuerzan unas a otras⁸ (como las crisis económica, demográfica, de alimento, de energía y de agua) y aumentan la complejidad del problema educacional. Por lo tanto, los cambios necesarios para adecuar el sistema educativo parecen ser mucho más profundos de lo que se cree.

En paralelo a la crisis educativa, en la actualidad se están generando cambios profundos en otros ámbitos: así, por ejemplo, Denis (2006) habla de la mutación respecto de la participación política y Dubet (2006), respecto de la escuela. En un escenario complejo como este, usualmente se intenta abordar las diferentes crisis de manera superficial, sin observar que provocan una verdadera mutación por debajo de lo visible. Un enfoque superficial de la crisis y que ignora las mutaciones profundas impide encontrar soluciones eficaces para superarla.

Hay una diferencia sustantiva e interesante en la definición de estos dos conceptos (crisis y mutación), que el campo de la biología ayuda a aclarar. La crisis es un desorden considerable en el desarrollo de un proceso, pero no afecta al proceso como tal ya que, una vez superada la crisis, se vuelve al proceso anterior. Es decir, supone un cambio reversible. La mutación es mucho más profunda: son alteraciones producidas en la estructura o en el número de los

genes o de los cromosomas de un organismo vivo, que se transmiten a los descendientes por herencia. El organismo no es el mismo luego de la mutación. Se produce una transformación estructural e irreversible (Aguerrondo, 2008b: 70-71).

Estamos frente a este cambio estructural, una verdadera mutación del sistema que ya está en proceso, como se puede reconocer en la multiplicidad de soluciones que intentan resolver la crisis del sistema educativo. El reto actual es reconocer cuáles de estas soluciones pueden definirse como verdaderos 'emergentes',⁹ es decir, procesos que anuncian un dispositivo social de nueva índole, que incluyan la oportunidad de concretar una oferta justa de aprendizaje y hagan posible que todos aprendan conocimientos válidos durante toda la vida.

⁸ Tal como plantea Claudio Creamer: "Más allá de la crisis económica, otras grandes crisis se desarrollan: alimentos, energía, agua y demografía. Esto sobre la base de puntos clave: problemas alimentarios que afectan más a los más pobres, demografía que impacta de manera diversa pero profunda, energía en busca de equilibrio entre oferta y demanda, y agua que puede ser fuente de graves conflictos. Los grandes desafíos son ¿qué relación y sinergias tienen entre ellas? ¿Cómo se proyectan al futuro? ¿Cuáles son las situaciones hipotéticas de un futuro orden mundial?" (Creamer, 2009: 1). Todas estas crisis simultáneas, que tienen lugar fuera de la educación pero que la afectan, se suman a otras crisis propias de la educación.

⁹ En la sección 5 de este documento se explicita este concepto y su funcionamiento dentro de la teoría de la complejidad.



2. Antecedentes, ¿qué ha pasado hasta ahora?

2. Antecedentes, ¿qué ha pasado hasta ahora?

El reconocimiento de la inequidad y la preocupación por una educación más justa han estado presentes históricamente en América Latina y el Caribe tanto en las producciones académicas, cuanto en las decisiones de política educativa. La región ha avanzado mucho en la disponibilidad de información que describe la injusticia educativa. De una mirada global de las estadísticas censales (escolarización, deserción, repetición) se ha pasado a una perspectiva más sofisticada que permite ver la inequidad entre sectores sociales, razas y género. Sin embargo, hay menos avance en los análisis empíricos que estudian en profundidad los mecanismos que originan estos resultados, dichos análisis podrían ayudar a diseñar políticas y estrategias concretas para la superación de los problemas.

En paralelo, sobre todo a partir del decenio de 2000, se han registrado descripciones y reflexiones sobre los procesos de cambio a nivel macro. Dichos procesos son producto del desarrollo de estrategias de reforma educativa que han estado presentes en la región desde la década de 1990. Sin embargo, se ha estudiado poco el contenido del cambio, que ha sido sobre todo remedial y no ha modificado las condiciones estructurales del modelo tradicional. Durante las últimas dos décadas se han dictado nuevas leyes de educación en la casi totalidad de los países de la región. Estas normas consideran la educación como un derecho, y proponen metas cada vez más altas en la formación de las nuevas generaciones. Así mismo, el énfasis en las políticas públicas para que generen un cambio educacional está acompañado del resurgimiento de un interés del sector privado por la educación.

La escuela y los sistemas escolares nacieron con el ideal republicano de superar injusticias de origen y resolver las diferencias ‘naturales’ con que se organizaba la sociedad. Sin negar que este objetivo se cumplió en cierta medida, hacia la mitad del siglo XX quedó claro que la formación social capitalista era

capaz de convertir mecanismos virtuosos en círculos viciosos.¹⁰ Hacia finales de ese mismo siglo se observó que el fenómeno de masificación educativa adquiriría en América Latina características específicas que la posicionaban como la región del mundo con mayor inequidad.¹¹

¹⁰ Estos análisis surgieron en las decenios de 1960, 1970 y 1980 principalmente en Francia y Estados Unidos, con la teoría de Louis Althusser sobre los aparatos ideológicos del Estado; Christian Baudelot y Roger Establet, quienes ofrecen datos empíricos acerca de las ‘dos redes de escolarización’; y Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, quienes ponen el énfasis en la ‘reproducción cultural’ en Francia. En Estados Unidos, destacan por un lado Basil Bernstein y por otro, Samuel Bowles y Herbert Gintis con su ‘teoría de la correspondencia’.

¹¹ “América Latina es la región más desigual del planeta. Con un coeficiente de Gini de 0,53, la región latinoamericana es 19% más desigual que el África Subsahariana, 37% más desigual que el Este Asiático y 65% más desigual que los países desarrollados (Lustig, 2011). Así pues, las brechas económicas, sociales, culturales y políticas que aparecen entre ricos y pobres, entre urbanos y rurales, entre ‘indios’ y ‘occidentales’ se hacen cada vez más profundas, a pesar de los esfuerzos de muchos Estados, de los visibles reclamos de los movimientos sociales y de las alertas de la academia.” (Cuenca, 2012: 8).

No obstante, el reconocimiento de la existencia de esa inequidad y la preocupación por una educación más justa han estado presentes históricamente en la región tanto en las producciones académicas como en las decisiones de política educativa. En ambos casos existe un cúmulo de aportes que hacen posible una reflexión prospectiva y una discusión constructiva con el fin de identificar oportunidades para lograr un mejor aprendizaje en los niños, niñas y jóvenes de América Latina y el Caribe.

2.1 Producciones académicas

Al reflexionar sobre nuevas oportunidades de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes, se debe incluir a un grupo de actores importante: los especialistas y académicos preocupados por lograr una mayor equidad y hacer efectivo el derecho a la educación para todos. Una revisión de las producciones de centros especializados muestra que en un primer momento se prestó atención a los análisis cuantitativos que ponen en evidencia la inequidad del derecho a la educación en la región. En un segundo momento se llevaron a cabo estudios cualitativos que permiten reconstruir los procesos y mecanismos específicos que generan inequidad.

Una visión panorámica ofrecida por Muñoz Izquierdo (2008) da cuenta de esta situación. Según este autor, la investigación educativa en América Latina se ha centrado principalmente en tres temas: 1) los problemas relacionados con los insumos de la educación y con su transformación dentro de los subsistemas educativos, o sea la eficiencia interna; 2) los problemas relacionados con los resultados (la producción) de los subsistemas educativos, o sea la eficiencia externa; y 3) los problemas relacionados con la administración y control de los sistemas educativos.

La investigación en la región ha dado como resultado un avance en la disponibilidad de información que describe la injusticia educativa. La considerable cantidad de producciones cuantitativas que describen el problema en términos globales y específicos ha ayudado a darle mayor presencia. De una primera mirada global de las estadísticas censales (escolarización, deserción, repetición) se ha pasado a una perspectiva más elaborada que permite ver las inequidades entre sectores sociales, razas y género. Sin embargo, hay menos avances en los análisis empíricos que estudian los mecanismos que originan estos resultados. En consecuencia existen menos explicaciones que ayuden a un diagnóstico cabal y que permitan diseñar políticas y estrategias concretas para la resolución de los problemas.

La evidencia disponible deja en claro que los investigadores no han desarrollado aún los instrumentos, ni las fuentes de datos que les permitan elaborar con suficiente certeza o consistencia posibles soluciones a los problemas vinculados con el aprendizaje de los estudiantes. En la literatura son numerosos los estudios que muestran relaciones positivas entre indicadores particulares de calidad y resultados educativos. Pero muchos de esos estudios utilizan muestras pequeñas o carecen de datos suficientes para llegar a conclusiones convincentes. Por consiguiente, los hallazgos pueden no ser tan sustanciales como para servir de base para futuros desarrollos (Vaillant, 2012).

2.2 Reflexiones sobre la gestión del cambio

Una segunda línea de reflexión de estos especialistas latinoamericanos tiene que ver con la dificultad del cambio en la educación y se refiere fundamentalmente a la gestión de procesos y a sus dificultades, tanto a nivel micro (el aula) como en la institución educativa. En América Latina y el Caribe a partir del decenio de 1990, se desarrollaron numerosas estrategias de reforma educativa que buscaban resolver las 'deudas del pasado'. Estos esfuerzos dieron pie, una década más tarde, a una serie de reflexiones acerca del difícil proceso de la gestión del cambio a nivel macro.

Estos trabajos se han enfocado casi exclusivamente en el análisis del proceso de cambio y sus resistencias y en determinar cuáles son las condiciones para la gobernabilidad de estos procesos. Sin embargo, se ha estudiado poco el contenido del cambio, que ha sido sobre todo remedial y no ha modificado las condiciones estructurales del modelo tradicional. En general, las reformas latinoamericanas han llevado a cabo cambios dentro del mismo paradigma y han producido 'mejoras' pero no cambios profundos, es decir, han sido 'más de lo mismo' (Vaillant, 2005).

En contraste, la investigación que ejemplifica la persistencia de los modelos clásicos de trabajo dentro de las aulas de todos los niveles es abundante. Existen suficientes ejemplos de escuelas y docentes que intentan con éxito redefinir sus prácticas y llevan a cabo propuestas diferentes en los espacios de enseñanza (Vaillant, 2005 y 2009). Numerosos especialistas también describen modos de trabajo alternativo en el aula así como modelos diferentes en la organización del proceso institucional. Estas propuestas incluyen desde la aplicación de modelos didácticos alternativos hasta

temáticas como el liderazgo instruccional, escuelas efectivas, etc. Muchas de estas propuestas han mostrado buenos resultados a nivel micro (aula o escuela) pero no puede decirse que, salvo excepciones, hayan trascendido como para tener un impacto real sobre la corriente de pensamiento principal del sistema educativo y menos aun en los sectores de la sociedad con más carencias, que son los que tienen mayor necesidad de innovación (García Huidobro, 2000).

Pareciera que la capacidad de propuesta de transformación profunda abarca solo los niveles micro (escuelas, aulas y docentes) del sistema, mientras que en el nivel macro la falta de reflexión prospectiva no permite establecer una nueva visión para la educación. Es evidente que la escuela 'ha perdido sentido', sin embargo, es difícil producir una reflexión académica que comprenda y divulgue la complejidad y profundidad del cambio educativo y aliente a la sociedad y a los actores políticos a construir colaborativamente una visión alternativa.

Es común que las innovaciones que generan debate no surjan de la reflexión pedagógica sino de otros campos como el de la empresa (gestión del conocimiento, aprendizaje organizacional), la neurociencia (desarrollo del cerebro, capacidad de aprendizaje) y la epistemología (cambio del paradigma científico). Muchas de estas innovaciones no tienen efectos movilizadores que cuestionen los fundamentos de la educación, replanteen los principios de didáctica y generen nuevas discusiones académicas.

2.3 Las estrategias de mejora

Para construir una mirada prospectiva se necesita también un análisis de las estrategias de mejora que se llevaron a cabo en las últimas décadas en

la región. En este análisis se pueden distinguir dos grandes dimensiones: la modificación de la normativa a nivel macro sobre educación y la implementación de experiencias de cambio generalizado.

2.3.1 Modificaciones en la normativa

En paralelo a los procesos de reforma educativa implementados en casi todos los países de América Latina y el Caribe, durante las últimas dos décadas, se han dictado nuevas leyes educativas. Estas leyes nacen en un nuevo escenario social y político e incluyen los desafíos de la 'Educación para Todos' que se definieron en las cumbres de Jomtien y Dakar especialmente en tres grandes temas (UNICEF, 2008): la redefinición de la obligatoriedad (que fue ampliada) y las metas de universalización; la promoción de acciones orientadas a garantizar calidad educativa; y las políticas activas de equidad. Existe un discurso consolidado que centra la educación como derecho y se plantea a la sociedad civil como un actor destacado en las políticas educativas. Esto evidencia la necesidad de un cambio educativo en la agenda social de la región.

López (2007: 51) afirma:

Luego de una lectura de las leyes de educación de los países de América Latina, y más aún cuando se concentra la atención en aquellas que fueron redactadas en los últimos años, queda una primera impresión que es alentadora: se puede sostener que en la región hay 'buenas leyes educativas'. ¿Qué quiere decir esto? Están entrando en vigencia leyes complejas, que expresan el profundo debate sobre la educación que se está viviendo en la región, y en las que se parte de una concepción cada vez más amplia de la educación en su articulación con el

desarrollo de las personas y de las sociedades. Son normas que se estructuran en torno a una comprensión de la educación como un derecho, y proponen horizontes cada vez más altos respecto de la formación de las nuevas generaciones.

La tendencia a universalizar y hacer obligatoria la educación secundaria es ejemplo de un esfuerzo que se proponen las sociedades de la región, en un intento por consolidar las bases para la inclusión educativa y social. Seguramente en cada ley hay puntos discutibles, aspectos que corregir, pero pareciera que hoy los problemas de la educación en la región no son consecuencia de la normativa vigente. De todos modos, queda también un conjunto de interrogantes que genera inquietud. ¿Expresan realmente estas leyes el interés de las sociedades latinoamericanas? ¿Quieren realmente los diferentes grupos sociales garantizar una educación de calidad para todos? ¿Están los habitantes de los países de la región convencidos de que absolutamente todos los niños, independientemente de dónde hayan nacido, deben recibir 12 o 13 años de educación de calidad? ¿Hay una disposición real a hacer los esfuerzos necesarios para el cumplimiento efectivo de las metas esbozadas en cada una de las normas nacionales?

Con respecto a los movimientos que buscan la mejora del sistema educativo y a las transformaciones de la normativa relacionadas con mejoras en el sistema existe una segunda tendencia en las políticas públicas hacia la concreción de propuestas de cambio y un resurgimiento del sector privado en el escenario educativo. Las iniciativas de cambio han incrementado en las últimas décadas, como señala el informe de UNICEF

y la Universidad Nacional de General Sarmiento, Oportunidades para aprender (2012), que sistematiza experiencias innovadoras en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México: “Una primera observación permite destacar, como rasgo de los últimos 20 años, que cada vez adquieren más importancia las acciones con formato específico en relación con las acciones sistemáticas sostenidas por el funcionamiento habitual y regular del sistema. Sin ser una novedad propia de este período, la magnitud de las intervenciones a través de programas o proyectos aumentó. También aumentó la interacción de gobiernos con organizaciones del tercer sector¹² y consorcios o fundaciones empresarias, y se registra un incremento de los convenios entre diferentes agencias en lo que parece una suerte de redistribución de acciones que busca llegar con otras modalidades a los destinatarios directos.” (UNICEF/UNGS, 2012: 56).

2.3.2 Una mirada a las experiencias de mejora en la región

Si bien puede decirse que, en general, los sistemas escolares y las escuelas se siguen manteniendo dentro de los cánones clásicos, una mirada a las experiencias educativas de la región demuestra que se han llevado a cabo muchos intentos de mejora de todo tipo. Para la elaboración de este informe se

examinaron decenas de programas y proyectos muy variados cuyo objetivo general es mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Para la selección de casos se consultó la Red de Innovaciones educativas para América Latina y el Caribe “Innovemos”, que gestiona la UNESCO.¹³ Esta red funciona como buscador de iniciativas educativas organizadas en las siguientes áreas temáticas: desarrollo curricular, desarrollo profesional, desarrollo institucional, diversidad y equidad, educación y trabajo, desarrollo sostenible, democracia y ciudadanía, y nuevas tecnologías.¹⁴ También se consultaron las páginas web de diversas iniciativas educativas de América Latina y el Caribe.

La identificación de casos se centró en las experiencias que se autodefinen como alternativas al sistema tradicional y que buscan la mejora de aprendizaje de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. El inventario de experiencias ha buscado reconocer iniciativas que incluyan a poblaciones que hoy están fuera del sistema educativo formal (e.g. algunos grupos indígenas, algunos sectores de las poblaciones afrodescendientes, migrantes internos, niños y niñas y adolescentes en zonas marginales urbanas).¹⁵

¹² “Suele llamarse Tercer Sector a un conjunto de instituciones cuya característica principal es ser ‘privadas pero no lucrativas’ y desenvolverse en el espacio público para satisfacer demandas no satisfechas ni por el Estado, ni por el Mercado. Se trata de un espectro altamente diverso de organizaciones que actúa dentro del sector no lucrativo (Organizaciones No Gubernamentales, Fundaciones, Comedores Escolares, Cooperativas, etc.), a la[s] que los autores suelen denominar de diferentes modos, tales como: Sector No Lucrativo o Sin Fines de lucro, Economía Social o Solidaria, Tercera Vía o Tercer Sector.” (Paiva, 2006: 99).

¹³ Ver Innovemos (2014).

¹⁴ Los integrantes de la red son: un equipo coordinador en OREALC/UNESCO Santiago; instituciones asociadas de diferentes países como escuelas, ministerios de educación, programas educativos no formales, direcciones regionales, provinciales, organismos públicos autónomos, ONGs, centros de investigación, universidades, instituciones de formación docente y municipalidades; así como suscriptores individuales o institucionales.

¹⁵ Cabe señalar que la categorización de iniciativas latinoamericanas no fue tarea fácil. Muy a menudo, la información no está disponible o es escasa e impide identificar las propuestas más sostenibles y replicables. Se necesita estudiar con mayor profundidad los casos seleccionados y evaluar en qué medida pueden constituir experiencias inspiradoras para repensar el modelo tradicional y construir alternativas viables y sostenibles.

Este tipo de repositorios de casos innovadores tienen dos objetivos: dar a conocer a académicos y tomadores de decisiones los nuevos rumbos que está siguiendo la educación, y diseminar entre los docentes y los equipos directivos estas experiencias innovadoras para que sirvan como modelos. Sin embargo, la información disponible sobre estas experiencias no facilita su adecuado uso académico, ni las posibilidades reales de réplica dado que la descripción de cada experiencia se enfoca en la misión y visión, pero da menos relevancia a la descripción de los aspectos metodológicos, los procedimientos utilizados, las características del proceso de cambio y sus dificultades.

El análisis de casos evidencia también las dificultades que enfrenta quien decide innovar en contenidos, competencias, enseñanza y aprendizaje dentro del formato escolar tradicional. Parece que la innovación se da más fácilmente cuando está asociada a las nuevas tecnologías (TIC). Otra observación interesante del análisis de casos es que muchas propuestas incluyen a la familia y la comunidad en el aprendizaje.

La carencia de información cuestiona estos reservorios como verdaderos insumos para el cambio. Para ello deberían cumplir dos condiciones: ser portadores de cambios profundos (ser 'innovaciones' o mejor, 'mutaciones') y haber sido implementados con probada eficacia en un gran número de unidades educativas, lo que daría una pauta sobre sus potencial diseminación.

¿Son realmente 'innovaciones' las experiencias que se presentan como tales? La respuesta es difícil ya que hay poco acuerdo académico acerca de cómo definir la innovación, además, no es común que la información disponible ofrezca evidencias claras al respecto. Si se entiende la innovación como un

avance hacia un cambio profundo de las propuestas de enseñanza (lo que llamamos aquí un cambio de paradigma, o una mutación) la gran mayoría de las que aparecen en los listados de experiencias innovadoras son 'mejoras', pero no 'innovaciones'. Además, la gran mayoría de las experiencias está focalizada y abarca muy pocas unidades escolares.

Si se entiende la innovación como un avance hacia un cambio profundo de las propuestas de enseñanza, la gran mayoría de las que aparecen en los listados de experiencias innovadoras son 'mejoras', pero no 'innovaciones'.



© UNICEF/NYHQ2011-1980/LeMoyné



Segunda parte: hacia una visión alternativa



3. Sociedades de conocimiento y aprendizaje continuo

3. Sociedades de conocimiento y aprendizaje continuo

Las capacidades y competencias para la economía del conocimiento incluyen, además de los conocimientos objetivos, lógicos o racionales (conocimiento científico), otros elementos subjetivos, analógicos o emocionales, como la intuición, la sensibilidad y la expresión artística, que se pueden y deben aprender. El modelo educativo actual ya no responde a estas necesidades y la verdadera equidad educativa requiere un rediseño del sistema escolar. Los sistemas educativos se deben transformar en sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, con un enfoque centrado en el estudiante y los aprendizajes, los cuales ocurren tanto dentro como fuera de la escuela, con la mediación de los docentes, pero también de otros actores tales como voluntarios, profesionales, expertos o los propios compañeros, lo que conlleva la extensión del perfil de los educadores.

El agotamiento de la propuesta educativa tradicional hace pensar en la urgente necesidad de avanzar hacia la construcción de una visión alternativa que permita saldar las deudas del pasado, muchas de las cuales están ancladas en la tradición educativa. Esta visión alternativa debe conllevar un cambio profundo de los supuestos pedagógicos y didácticos, es decir, debe ser una mutación y no un cambio superficial que mejore solamente algún aspecto de la educación actual. Lo habitual es pensar el futuro desde las tendencias pasadas, por eso es difícil imaginar una visión alternativa hacia la construcción de un nuevo paradigma. Se trata entonces de encontrar nuevos caminos para la educación y evitar las trabas que imponen las tendencias del pasado.

3.1 Inclusión educativa

La inclusión educativa no debe entenderse como la masificación del acceso a la educación. Múltiples análisis cuantitativos demuestran que la inequidad persiste aun cuando el acceso a la educación está asegurado. El derecho a la educación es el derecho a aprender, por lo que la inclusión significa brindar oportunidades educativas significativas y relevantes al contexto en que se encuentran los alumnos.

El compromiso con la construcción de una sociedad más justa supone, en el caso de la educación, brindar oportunidades de conocimiento equivalentes a todos, sin distinción de género, raza, o religión. En este marco, para que exista justicia social y se haga realidad el derecho universal al aprendizaje significativo (inclusión) se debe distribuir 'conocimiento válido'. Para evitar la exclusión no basta con resolver el problema – sin duda importante – de asistencia física a la escuela, ya que aun dentro de ella existe

exclusión cuando no hay “oportunidad de desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo. ... [La inclusión] requiere no sólo ofrecer plazas escolares sino también garantizar, para todos los alumnos, la oportunidad de aprendizaje significativo.” (Aguerrondo, 2008b: 65).

Diferentes autores coinciden con esta idea: Villa y Duarte (2002: 15), por ejemplo, consideran que la inclusión está dada no solo por el acceso sino por la calidad de la educación. En la misma línea, Aguerrondo (2008b: 64) plantea que existe una clara diferencia entre la equidad como acceso y la equidad como incorporación de conocimientos, ésta última es la que falla en la actualidad. Para Murillo (2005: 25) la institución educativa debe conseguir “un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”.

Por lo tanto, es importante no confundir universalización con aprendizaje de calidad. Ante todo se necesita comprender que el derecho a la educación es el derecho a aprender (OREALC/UNESCO, 2007) por lo que la inclusión implica brindar oportunidades educativas significativas y relevantes al contexto en que se encuentran los alumnos, ya que sólo así se puede lograr que se completen las etapas de estudio, lo que naturalmente condicionará la verdadera universalización del aprendizaje significativo durante toda la vida.

Según Reimers (2000: 27), la importancia de enfocarse en la inclusión en el conocimiento se evidencia en el hecho de que aquellos con menor escolarización encuentran cada vez menos posibilidades de participar en los procesos sociales y económicos de la nueva sociedad del conocimiento; por lo que la

La inclusión requiere
no sólo ofrecer plazas
escolares sino también
garantizar, para
todos los alumnos,
la oportunidad
de aprendizaje
significativo.

exclusión social es una consecuencia de la desigualdad educativa.

Entre los autores que cuestionan la manera como se concibe la inclusión, Dussel (2000: 1) plantea las siguientes preguntas: “¿en qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿no es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones? ¿cómo puede re-examinarse esta institución, conservando el sueño de educar a todos pero evitando reproducir las mismas injusticias?” La autora alerta sobre el problema de equiparar las nociones de igualdad y homogeneización. En la visión de homogeneización las diferencias se ven como amenaza o como deficiencias sin comprender que cada individuo debe disponer de condiciones y oportunidades específicas – distintas a las de los otros – para su aprendizaje (Zorrilla, 2008: 132).

3.2 Sociedad del conocimiento: cambios y retos

Otra dimensión de la inclusión es la capacidad de los estudiantes para incorporarse al mundo productivo. El modelo escolar tradicional dotaba a los estudiantes con las competencias necesarias para la primera sociedad industrial, que estaba basada en la manufactura en serie. En la actualidad, “las transformaciones en la organización del trabajo están provocando no solo el aumento de los niveles de desigualdad sino la aparición de un nuevo fenómeno social: la exclusión de la participación en el ciclo productivo.” (Tedesco, 2000:18).

Se ha pasado de una economía manufacturera y de servicios a una economía basada en bienes con alto valor agregado e información transformada en conocimiento. La economía del conocimiento constituye una redefinición de los factores de la producción que agregan valor en una sociedad. Para algunos, la economía del conocimiento denota una transición hacia una producción enfocada en la ciencia y la tecnología, y con una intensiva inversión en tecnologías avanzadas y/o en educación superior. (Tedesco, 2000).

No es nueva la noción del conocimiento como base del crecimiento (Fajnzylber, 1989). El cambio de la sociedad preindustrial a la sociedad industrial se produjo gracias al desarrollo de los inventos y a la aparición de las máquinas. Estas modificaciones tecnológicas no solo se manifestaron en los artefactos – productos materiales – sino también en los artilugios – cambios organizacionales, modificaciones de la organización y gestión – como lo muestra el paso de la empresa preindustrial a la empresa fordista y de ésta a modelos de empresas más modernas, matriciales. La clave del mejoramiento de la productividad ha sido mejorar los procesos y/o introducir variantes tecnológicas.

En la sociedad y la economía actuales, lo nuevo es la velocidad con la que el conocimiento se genera y se transmite, y que hace del conocimiento la propiedad más valiosa. Quienes pertenecen a la sociedad del conocimiento deberán extender el aprendizaje a lo largo de toda su vida para no quedar rezagados (Mateo, 2006).

Las capacidades y competencias para la economía del conocimiento incluyen, además de los conocimientos objetivos, lógicos o racionales (conocimiento científico), otros elementos subjetivos, analógicos o emocionales, como la intuición, la sensibilidad y la expresión artística, que se pueden y deben aprender. “No se trata por tanto, solamente, de que el conocimiento y la información jueguen un papel económico y social relevante. Eso ha ocurrido antes a lo largo de la historia. Ahora lo distintivo es que las tecnologías son ‘procesos para ser desarrollados’ y no ‘herramientas para ser aplicadas’. Por lo mismo, los usuarios están en condiciones de tomar control sobre aquellos y de producir nuevos bienes, servicios, ideas y aplicaciones, como sucede en internet. A su turno, esos cambios alimentan a, y se producen con, los procesos de globalización, lo que permite la más rápida difusión de las innovaciones, acelerándose así el movimiento de innovación mundial.” (Brunner, 2000: 51).

La verdadera equidad educativa supone un rediseño del sistema escolar para que todos los niños, niñas y jóvenes tengan la oportunidad de lograr aprendizajes significativos y recibir una educación de calidad. Esto no parece posible dentro del sistema actual, que toma el dispositivo escolar como única fuente de conocimientos y busca homogeneizar desempeños más que reconocer y aprovechar la diversidad. Aunque en América Latina y el Caribe la necesidad de una educación de calidad a lo largo de la vida

Los sistemas educativos se deben transformar en sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, con un enfoque centrado en el estudiante y los aprendizajes.

es cada vez mayor, las oportunidades básicas de aprendizaje no han mejorado y la inequidad persiste.

El proceso de transformación del mundo ha afectado los sistemas educativos lo que ha provocado incertidumbre, no solo por el hecho de que la educación no logra cumplir sus funciones, sino principalmente porque desconocemos cuáles son las funciones que la educación debería cumplir. En palabras de Dumont, Istance y Benavides, los estudiantes “se preparan para trabajos que todavía no existen, usar tecnologías que aún no han sido inventadas, así como resolver problemas que no han sido siquiera reconocidos como tales.” (2010: 8). Los sistemas educativos se deben transformar en sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, con un enfoque centrado en el estudiante y los aprendizajes, los cuales ocurren tanto dentro como fuera de la escuela, con la mediación de los docentes, pero también de otros actores tales como voluntarios, profesionales, expertos o los propios compañeros, lo que conlleva la extensión del perfil de los educadores (OECD, 2013). Según Aguerrondo (2008a) la escuela ya no es el único lugar de aprendizaje, por lo que debe replantearse el proceso educativo y prestar atención a las posibilidades de aprendizaje en otros contextos.

El concepto mismo de aprendizaje a lo largo de la vida coloca al aprendizaje más allá de la educación formal, e incluso de las instituciones educativas, porque este aprendizaje no se organiza según la edad, el espacio o el tiempo escolar. La educación continua se ha convertido en una necesidad al vivir en una sociedad dinámica, que cambia de manera muchas veces impredecible. El aprendizaje debe estar en el centro de las reformas y en el diseño de una alternativa tanto a nivel micro, institucional, como a nivel macro, en el sistema completo (OCDE, 2013).



4. La especificidad de América Latina y el Caribe

4. La especificidad de América Latina y el Caribe

América Latina y el Caribe han avanzado en la escolarización. Sin embargo, no ha habido cambios profundos y existe una tendencia hacia el mejoramiento marginal, lento y que está llegando a su límite. De ahí la necesidad de diseñar una nueva alternativa educativa tomando en cuenta las características propias de la región.

Primero, los recursos económicos son restringidos. En América Latina y el Caribe los techos presupuestarios de sus economías hacen imposible financiar una educación de alta calidad para toda la población con base en el modelo occidental tradicional de organización educativa. La región necesita una nueva propuesta que ofrezca inclusión en el conocimiento para todos y cuyos costos estén al alcance de los recursos económicos con que cuentan los países. Un cambio de paradigma conlleva la reingeniería de la escuela y del sistema educativo para lograr educación de mejor calidad, para todos, con menores costos.

Segundo, la base cultural de nuestra población es heterogénea. El análisis de los procesos de mejora educativa de los países con mejores resultados revela la importancia de la calidad docente. No obstante, la profesionalización docente generalizada supone una base cultural homogénea inexistente en la región.

Tercero, el tipo de Estado propio de América Latina necesita reformarse. El reto consiste en reorganizar un sistema originalmente pensado para culturas homogéneas y dar paso a la heterogeneidad. Esto supone la reforma del modelo organizativo del sistema escolar y, de manera concomitante, la reforma del Estado bajo premisas extrañas a nuestra tradición, como la descentralización. Así mismo, se debe revisar la estructura homogénea de los diferentes sectores del Estado (ministerios) y diseñar un modelo organizativo más adecuado para la gestión masiva y descentralizada de la educación.

Por último, el pensamiento alternativo que existe en la región tiene limitaciones que forman parte de la escasez de recurso político, necesario para la movilización hacia un cambio tan importante como el que la región necesita actualmente en la educación.

Para liderar este pensamiento prospectivo se requiere de una clase intelectual que sea capaz de generar reflexiones pertinentes para la región y de cuestionar el status-quo de las discusiones académicas.

“América Latina y el Caribe han avanzado mucho en las recientes décadas. A partir de los esfuerzos políticos y financieros, de las demandas sociales y de la abogacía y orientación de las entidades internacionales, los sistemas educativos de los países de la región se han ampliado para recibir a una enorme mayoría de niños, niñas y adolescentes entre los 5 y los 15 años. Pero este progreso deja aún muchos bolsones de exclusión total, actual o potencial: niños y niñas que ingresan tarde al sistema educativo, que fracasan reiteradamente, que no encuentran experiencias pedagógicas que les permitan desarrollar sus capacidades y que viven situaciones de discriminación. Niños, niñas y adolescentes que, en muchos casos, agregan a esas situaciones escolares la injuria de condiciones de vida dramáticamente empobrecidas, precarias, humillantes.” (UNICEF, 2012: 17).

La reflexión sobre el futuro de la educación en la región se centra en el “análisis regional de la situación actual de la educación y sus desafíos, los recursos adicionales necesarios para cumplir ... las metas básicas en educación, algunas alternativas de fuentes de financiamiento que permitan disponer de los recursos necesarios y los cambios requeridos en la gestión de la educación para alcanzar mejores resultados con los recursos en ella invertidos.” (OREALC, 2004: 5).

Este es un diagnóstico que se ha perpetuado desde hace décadas, lo que nos lleva a la conclusión de que la región ha avanzado pero no ha habido cambios profundos y existe una tendencia hacia el mejoramiento marginal, lento, que está llegando a su límite. El cambio global que viven nuestras sociedades brinda una oportunidad histórica para llevar a cabo la reflexión sobre el cambio educativo con una mirada regional, sin relegar las especificidades

de América latina y el Caribe. Por esto la cuestión de nuestro pensamiento prospectivo es ¿qué oferta de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida dentro de la sociedad del conocimiento son imaginables para América Latina y el Caribe, teniendo en cuenta las situaciones concretas que existen en la región y que juegan como condicionantes para una propuesta de cambio?

Frente a los desafíos que enfrentan nuestros países es habitual importar soluciones generadas en otras realidades, sin cuestionarlas ni tomar en cuenta las especificidades y restricciones propias de la región.

Además del recurso político, que se refiere a la necesidad de dotar de un nuevo sentido a la educación,¹⁶ hay dos grandes tipos de recursos que provocan serios problemas de gobernabilidad: por un lado, la escasez de recursos económicos, que determinan los recursos materiales; y por otro, la escasez de los recursos administrativos, que se traducen en procedimientos, normativa y modelos de organización que facilitan o entorpecen la acción. La gestión actual de las reformas educativas provoca tensiones de gobernabilidad en los sistemas, que para mejorar la eficiencia, la calidad y la equidad pocas veces buscan respuestas inspiradas en la realidad y las características de la región.

Primero, la evidente restricción de recursos económicos. En América Latina los techos presupuestarios de sus economías hacen imposible financiar una educación de alta calidad para toda la población con el modelo occidental tradicional de organización de la educación. Dar una educación del modo en que hoy se hace es sumamente costoso. Nuestros sistemas escolares arrastran patrones de organización que surgieron en un momento histórico dado y que

¹⁶ Michael Fullan (1993) se refiere extensamente a este tema, señalando la necesidad de un nuevo propósito moral (moral purpose) para la educación, necesario para el cambio.

responden a espacios territoriales con características muy diferentes a las de la región.

Aunque se realice una mayor inversión en educación, América Latina es incapaz de lograr los niveles de inversión por alumno con que cuentan los países desarrollados. Hay que considerar también que hay evidencias que prueban que un mayor gasto no supone mejores resultados educativos. Por lo tanto, la región necesita desarrollar una nueva tecnología educativa (y una nueva didáctica) que ofrezca inclusión en el conocimiento para todos, cuyos costos estén al alcance de los recursos económicos con que cuentan los países. Un cambio de paradigma debe conllevar la reingeniería de la escuela y del sistema educativo para lograr una educación de mejor calidad, para todos, con menores costos (Aguerrondo, 1997). El nuevo conocimiento y la nueva forma de aprender permiten modificar los parámetros organizativos sin perder calidad, lo que es imprescindible para la sostenibilidad de una sociedad competitiva en el siglo XXI.

Segundo, la base cultural de nuestra población es heterogénea y no favorece las condiciones para una profesionalización masiva de docentes y directivos. El análisis de los procesos de mejora educativa revela la importancia de la calidad docente. No obstante, la profesionalización docente generalizada supone una base cultural homogénea inexistente en la región.

La investigación sobre el perfil y las condiciones laborales de los docentes en América Latina es bastante reciente y no está todavía completa, pero la evidencia permite definir las condiciones de los actuales ingresantes a esta actividad (OREALC/UNESCO, 2011). La

...la región necesita desarrollar una nueva tecnología educativa y una nueva didáctica.

masificación de la educación trajo como consecuencia no solo el ingreso de sectores medios y medios bajos a la escuela, sino también a la docencia, sobre todo a nivel primaria. Esto dificulta el proceso de enseñabilidad de los docentes, análogo al de educabilidad de los alumnos. “La idea central [de la educabilidad] es que todo niño nace potencialmente educable pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad” (López y Tedesco, 2002: 9).¹⁷ Por otro lado, todo docente tiene potencialidad para enseñar pero el contexto condiciona esta potencialidad.

Las propuestas corrientes de formación docente, inicial y continua, suponen condiciones de enseñabilidad de los futuros docentes que ya no existen porque han sido modificadas por el proceso de masificación de la educación (Aguerrondo, 2010). Cabe preguntarse cuáles serían hoy las condiciones

¹⁷ En relación con los niños y jóvenes, “se apunta a la noción de educabilidad como una construcción social que trasciende al sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida – vinculado con una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud – y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela. La idea central es que todo niño nace potencialmente educable pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad.” (López y Tedesco, 2002: 9).

de enseñabilidad para los educadores. Es evidente que aquellas condiciones originales solo persisten en un reducido número de docentes. Esto se debe no solo al gran número de individuos que ingresaron al sistema educativo gracias a la masificación de la educación, sino también a la pérdida de prestigio social de esta profesión.

En América Latina y el Caribe hay una serie de condiciones estructurales que dificultan la atracción de mejores individuos al trabajo docente, como el salario o una carrera docente plana con bajo reconocimiento social.¹⁸ Existe ya bastante evidencia de que aunque la remuneración es importantes al elegir ingresar y permanecer en la profesión docente, los maestros y profesores también otorgan un valor preponderante a otras cuestiones, entre ellas, el reconocimiento y los incentivos por desempeño (Vaillant y Rossel, 2010).

Además, la formación inicial y continua de los profesores, así como la forma como se concibe su desempeño profesional, no corresponden a la base cultural real de quienes eligen la enseñanza. “Un problema es que, en lugar de readecuar las propuestas formativas a esta realidad, la solución ha sido bajar la vara. Las exigencias para obtener el título han disminuido y es común que en los países en los que existe una prueba para el ingreso a la universidad las carreras de educación sean las que exigen menor puntaje y resultan ser la segunda y hasta la tercera opción de carrera de los estudiantes.” (Aguerrondo, 2010: s.p.).

El análisis del panorama en América Latina muestra diferentes estadios en el desarrollo profesional, la carrera y la evaluación docentes. Mientras es posible suponer que el mejoramiento de las condiciones profesionales del docente en algunos países es factible si hay decisión política, la situación en otros es más compleja y requiere mayor atención. ¿Bajo qué condiciones se podría pasar de un polo de desprofesionalización a otro de profesionalización plena? La respuesta no está solamente en las buenas políticas de formación inicial y continua de docentes. Incluso las políticas más acertadas no tendrán incidencia sin una debida articulación con los demás componentes esenciales de la profesión docente: valoración social, condiciones laborales y evaluación del desempeño de maestros y profesores (Vaillant, 2014).

Tercero, el tipo de Estado propio de América Latina necesita reformarse. El reto consiste en reorganizar un sistema originalmente pensado para culturas homogéneas y dar paso a la heterogeneidad.

Lo importante es no oponer la gestión micro a la gestión macro, sino encontrar los mecanismos y procedimientos que permiten que ambas se retroalimenten¹⁹. Esto supone la reforma del modelo organizativo del sistema escolar y de manera concomitante, la reforma del Estado, bajo premisas extrañas a la tradición latinoamericana, como la descentralización o la asunción de responsabilidades en los niveles inferiores de la burocracia estatal (Aguerrondo y Xifra, 2012). Así mismo, se debe revisar y cuestionar la estructura homogénea de

¹⁸ Vaillant da cuenta de algunas características al respecto en un conjunto de países latinoamericanos (Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay) donde “la preparación y los años de educación de los docentes es más débil que la de sus pares en países desarrollados e incluso que en otros países en desarrollo. El promedio de educación de los maestros y profesores latinoamericanos (12 años) sigue siendo significativamente menor al que se registra en el grupo conformado por Estados Unidos, Japón y los países de la OCDE (16 años) y en otros países en desarrollo. ... La evidencia reciente también sugiere que los docentes provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos ... y que en estos hogares la incidencia de la vulnerabilidad económica tiende a ser significativamente más alta que entre los hogares del resto de profesionales y técnicos.” (Vaillant, 2006: 124).

¹⁹ Fullan (2009) ha llamado a este proceso la ‘gestión tri-nivel’ que relaciona no solo lo micro y lo macro sino también las instancias intermedias.

los diferentes sectores del Estado (ministerios) y diseñar un modelo organizativo más adecuado para una gestión masiva y descentralizada, como debe ser la del servicio educativo.

Lo anterior ayudará a evitar la implementación de modelos como el de escuelas eficaces que “después de dos décadas de aplicación...se ha comprobado que la autonomía escolar, sin el acompañamiento de la autoridad educativa, resulta en abandono institucional, por lo que la labor del Estado es más importante que nunca” (del Castillo Alemán y Azuma Hiruma, 2009: 44). Habría que preguntarse qué Estado en América Latina puede conducir el proceso de reforma educativa sostenible de manera adecuada y si la descentralización es la panacea o si persiste la pregunta que señala Gairín (2005) en el título de su libro *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?*

Por último, el pensamiento alternativo existente en la región tiene limitaciones que atribuimos a la escasez de recurso político, necesario para la movilización hacia un cambio tan importante como el que la región necesita actualmente en la educación.²⁰ Para liderar este pensamiento prospectivo se requiere de

una clase intelectual capaz de generar reflexiones pertinentes para la región y de cuestionar el status-quo de las discusiones académicas.

América Latina ha sido cuna de intelectuales que han hecho aportes para el desarrollo del pensamiento social global como Cardoso y Faletto²¹, Paulo Freire²² o Emilia Ferreiro²³, así como de personalidades que han subrayado la necesidad de generar respuestas adecuadas a la realidad latinoamericana como Oscar Varsavsky²⁴, Fernando Fajnzylber²⁵ o Roberto Mangabeira Unger²⁶.

Sin embargo, en el campo del pensamiento educativo existe una carencia de centros o equipos de trabajo orientados hacia la reflexión para el desarrollo de un pensamiento alternativo y hay pocas propuestas alternativas que contemplen la realidad de América Latina y el Caribe. El discurso sobre el cambio se remite a los hallazgos y las reflexiones de los países que han desarrollado estrategias fuertes y que generalmente no pertenecen a la región, pero no existe conocimiento profundo ni discusión amplia sobre procesos como el de Cuba, cuyos resultados de aprendizaje se encuentran entre los más altos y equitativos de la región.

²⁰ Como dice Tedesco: “La ausencia de equidad y la lentitud en el ritmo de cambio educativo pueden poner en riesgo el aumento de la competitividad económica así como la gobernabilidad democrática de las sociedades.” (2000: 88).

²¹ Fernando Henrique Cardoso (Rio de Janeiro, 1931) y Enzo Faletto (Santiago de Chile, 1935-2003) son autores de la teoría de la dependencia, respuesta teórica (en los decenios de 1950-1970) a la situación de estancamiento socio-económico latinoamericano en el siglo XX como consecuencia de la teoría del desarrollo.

²² Paulo Freire (Recife, 1921 - Sao Paulo, 1997) revalorizó el principio del diálogo en la enseñanza, abriendo un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Sus ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos en todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y transmitió en su labor la pedagogía de la esperanza.

²³ Emilia Ferreiro (Buenos Aires, 1936) ha desarrollado una sofisticada teoría sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita. Sus hallazgos, originalmente referidos al español, han sido validados en el contexto de otras lenguas.

²⁴ Oscar Varsavsky (Buenos Aires, 1920-1976) planteaba que Latinoamérica necesita una forma de desarrollo que él llamaba “estilo nacionalista y socialista” en detrimento del estilo neocolonial y del estilo desarrollista. Según Varsavsky, la ciencia y la tecnología deben estar asociadas a su impacto en la sociedad.

²⁵ Fernando Fajnzylber (Santiago, 1940-1991), economista chileno que lideró la CEPAL, fue un intelectual que analizó en su época problemas de significativa importancia para América Latina como la industrialización trunca, los problemas de competitividad o la diferencia de perspectivas, a partir de los intereses regionales.

²⁶ Roberto Mangabeira Unger (Rio de Janeiro, 1947) es abogado. Estudió y es profesor en la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard. Su trabajo en materia jurídica desafió exitosamente el consenso metodológico de la disciplina y transformó la teoría jurídica contemporánea. En la raíz de su pensamiento está la convicción de que el mundo puede reimaginarse.



5. Un marco posible de pensamiento

5. Un marco posible de pensamiento

Una condición de base para construir alternativas es adoptar una lente diferente desde donde mirar. El marco de la complejidad resulta una buena herramienta para el análisis de las reformas educativas que son, evidentemente fenómenos complejos. Para poder ‘planificar’ intervenciones con mayores oportunidades de tener el impacto deseado en la realidad, es necesario reconocer y comprender los procesos ‘emergentes’, al igual que sus características no lineales. Al adoptar un emergente hay que tener en cuenta cómo cambia su sostenibilidad cuando pasa del nivel local al general.

Hay dos ámbitos principales desde donde reconocer los ‘emergentes’ del nuevo paradigma: el ‘nodo pedagógico’ y las ‘reglas’ centrales de su organización. El nodo pedagógico abarca cuatro elementos: el contenido (qué), el proceso de aprendizaje (cómo), la enseñanza (de qué manera), y los recursos (con qué). Para cada uno se pueden reconocer los modos clásicos de funcionamiento y modos acordes con los emergentes del nuevo paradigma.

En cuanto al contenido, el desafío es pasar de un modelo mental lineal a la búsqueda del desarrollo del pensamiento complejo (competencias del siglo XXI); en relación con el aprendizaje, el reto es pasar de aprendizaje superficial a la comprensión; la enseñanza debe sustituir la transmisión del conocimiento por una mezcla de pedagogías y experiencias para el aprendizaje. Por último, los recursos dejan de ser exclusivos de los docentes y se entienden como herramientas de aprendizaje para los estudiantes. Entre los recursos debe darse una importancia especial a las TIC, por su potencial para funcionar como palancas de cambio profundo. Estas redefiniciones en el nodo pedagógico deben tener en cuenta, además, los cambios en las maneras de ver y definir a los dos grandes actores de este proceso: los ‘aprendices’ y los ‘enseñantes’.

El nodo pedagógico ocurre, en general, en entornos (aula, escuela) cuyas ‘reglas’ son consistentes con las definiciones tradicionales de cada uno de sus elementos y que corresponden al modelo organizativo tradicional. La ruptura de estas reglas ayuda a remover obstáculos que dificultan la oferta de oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida.

La primera regla se refiere al mandato de uniformidad: un sistema escolar organizado para la homogeneización debe transformarse para atender las diferencias culturales, poblacionales e individuales; la segunda, se refiere al modelo de administración: un sistema escolar, una institución educativa y una dinámica de aula rígidos, organizados desde el ‘deber ser’ deben transformarse en un marco flexible, que se adapte a necesidades específicas y cambiantes; la tercera regla es relativa al modo de desempeño de los actores: un modo de desempeño centrado en el individuo debe transformarse en un entorno de trabajo colaborativo que conforme redes con distintos niveles de complejidad; la última regla se refiere a la presencialidad de enseñante y aprendiz: un aparato organizativo diseñado en un momento histórico en que para entablar relaciones se necesitaba la presencia física, debe transformarse en un espacio que relativice esta presencia física, contemplando la incorporación de las tecnologías digitales, reevaluando la necesidad de la presencia física permanente de los enseñantes y explorando la inclusión de otros en el rol de educadores.

En América Latina y el Caribe, la interpretación más conocida acerca de las reformas educativas ha sido y es su ‘fracaso’. En contraposición, el análisis de los procesos de reforma realizado en otras latitudes, generalmente a partir de investigación empírica, ha puesto de lado esta interpretación para enfocarse en las dificultades inherentes al proceso de cambio. Sarason (2003), por ejemplo, señala que se necesita cuestionar algunos axiomas en los que se basan los esfuerzos de reforma para adoptar una nueva perspectiva que permita establecer estrategias generales de acción más eficaces.²⁷ Mirar las reformas desde la realidad ayuda a comprender las características no lineales del proceso. Por esto, el marco que se utiliza actualmente para analizar las reformas es el de las ciencias de la complejidad (Fullan, 1993)²⁸ porque “este enfoque ayuda a comprender no solo el camino sinuoso que efectivamente están haciendo los procesos de cambio educativo sino también, como parte de un proceso dinámico, cómo estas mismas decisiones de reforma y las reflexiones sobre ellas, estimulan o retrasan el proceso.” (Snyder, 2013: 10).²⁹

El marco de la complejidad, en cualquiera de sus muchas formas, resulta una buena herramienta para el análisis de las reformas educativas que son, evidentemente fenómenos complejos. “Los sistemas

sociales complejos requieren formas de conocimiento complejas, fundamentalmente, formas de comprensión que sean sensibles al contexto, al tiempo, al cambio, a los eventos, creencias y deseos, al poder, a los bucles de retroalimentación, y a la circularidad.” (Tsoukas, 2005: 4).

Los procesos de reforma, agregan Tsoukas y Papoulios (2005), no solo son complejos sino además, cuanto más importante es una reforma social, tiende a ser más conflictiva y compleja, y como resultado, será más difícil que pueda ser sujeta a un análisis sistemático. Estas son las características que hacen que la reforma educativa sea un proceso turbulento y difícil de gestionar. Los autores también afirman que tener un modelo explicativo del funcionamiento de la reforma es una precondition para elaborar sugerencias sobre cómo enfrentar las dificultades que se presentarán. De ahí la importancia de avanzar en la comprensión de las características de estos procesos y de ser capaces de reconocer los ‘emergentes’ para poder ‘planificar’ intervenciones con mayores oportunidades de tener efectos concretos en la realidad.

²⁷ En una reflexión sobre los obstáculos que enfrentan los intentos de reforma, en el segundo capítulo de su libro *El predecible fracaso de la reforma educativa* (2003), Sarason aborda una dificultad fundamental para quienes se hallan tanto dentro como fuera de la cultura escolar: la incapacidad de ver la escuela como un sistema complejo de partes interrelacionadas. El autor sostiene que la planificación del cambio debe basarse en esta nueva perspectiva holística. Contrario a la tradición de comenzar por encontrar respuestas a los problemas más importantes y llamativos, la atención debe centrarse en aquellos que aluden a elementos que (por ser los ejes estructurantes), a su vez conllevan cambios en todas las demás partes del sistema.

²⁸ Fullan señala en el prefacio de su libro *Change Forces: The Sequel* (1999) que para comprender las reformas él ha utilizado el método de combinación de nuevas teorías, en particular la Teoría del Caos, que le ha permitido tener nuevas y mejores maneras de comprender los procesos de cambio educativo.

²⁹ Pasar del pensamiento lineal, que predomina en la academia, al pensamiento complejo, que sigue siendo casi contra-cultural, no es tarea simple. El modelo mental occidental está construido a partir de una comprensión del mundo lineal, producto de una matriz de pensamiento newtoniano clásico. Esta comprensión del mundo prioriza la estabilidad y las estructuras; el cambio se entiende como un evento anómalo. En la conceptualización de un proceso de cambio es común definir ‘etapas’, esto es, separar momentos en que se pueden percibir diferentes ‘arreglos institucionales estables’. Pero en realidad, el proceso del cambio no está constituido por las etapas, sino por lo que hay entre ellas. Es habitual, entonces, enfocarse en la estructura y no en la comprensión del proceso, es decir, valorar más la estabilidad que el cambio (Tsoukas y Chia, 2005).

5.1 Reconocer los ‘emergentes’

Por su complejidad, el cambio profundo que hoy requiere la región no se puede planear dentro de los marcos tradicionales, pero sí se puede reconocer y alentar (Snyder, 2014). En contextos complejos la posibilidad de intervención tiene que ver con la capacidad de comprender y reconocer el surgimiento de los procesos ‘emergentes’³⁰ no lineales, que dan paso al cambio. ¿Qué son los emergentes? Para entenderlos, primero hay que explicar cómo funcionan los sistemas complejos. Un sistema complejo tiene elementos individuales interconectados y que interactúan permanentemente entre sí y con el ambiente. Una característica de los sistemas complejos es que están siempre en movimiento; esta dinámica tiene reglas propias que surgen de la autoorganización del sistema. Las interacciones entre los elementos individuales producen resultados propios de las circunstancias y características del sistema y no se pueden imponer. A este proceso se le llama emergencia. Reconocer, entender y utilizar los emergentes es quizás la herramienta más importante para lograr objetivos en la planificación de intervenciones desde la complejidad.

Esto no significa que en condiciones de complejidad no se encuentren regularidades. Los elementos que forman parte del sistema se encuentran organizados en una red y tienen diferentes ‘grados’ o ‘niveles’ de cercanía que pueden reconocerse al observar la dinámica del sistema. Reconocer los elementos centrales (los nodos) de un sistema complejo permite actuar sobre ellos para direccionar el proceso.

“De esta suerte, el aprovechamiento de la complejidad consiste no en (re)conducir los sistemas alejados del equilibrio (nuevamente) al equilibrio, sino, por el contrario, en entender que en situaciones alejadas del equilibrio o en el filo del caos, nuevas estructuras y dimensiones emergen.” (Maldonado, 2013: 197).

Del mismo modo, la dinámica de los procesos autoorganizados de todo sistema complejo genera bifurcaciones, que explican por qué las tendencias del pasado no necesariamente se reproducen en el futuro. En la bifurcación se abren nuevos procesos emergentes, si están presentes las condiciones para ello. Esto significa que para orientar (planificar e implementar) procesos de cambio es necesario ser capaz, por un lado, de reconocer los emergentes y por el otro, de organizar las condiciones para que emerjan. También deben estar presentes las condiciones de sostenibilidad para que germinen y se instalen los cambios. Este es el espacio donde se pueden hacer intervenciones.

Para impulsar procesos de cambio educativo acordes con las condiciones del contexto, como se ha dicho ya, una de las principales tareas es reconocer los posibles ‘emergentes’ que estén presentes y que permitan plantear nuevas perspectivas, no desde las tradiciones del pasado sino desde los retos del presente y del futuro. Es importante entonces brindar elementos para identificar estos ‘emergentes’. Hemos considerado hacerlo a partir de dos ámbitos: el primero es ‘el nodo pedagógico’ y abarca las redefiniciones del proceso educativo (OECD,

³⁰ Sotolongo define la emergencia como sigue: “[la] capacidad de auto-organización del mundo está presente ... en todos sus ámbitos. ... Es a través de tal auto-organización que el mundo articula espontáneamente sus fuentes más generales – materiales y no materiales – de ese cambiar y transformarse ‘complejos’. Y también, ... a través de ella el mundo ‘resuelve’ (asimismo auto-organizadamente) los eventuales conflictos entre tales fuentes. Resultando todo ello en unos u otros de esos procesos que denominamos como ‘emergentes’ – o sea, surgidos espontáneamente a partir de interacciones ‘locales’ en-red-adas – hasta conformar pautas ‘globales’, que a menudo nos sorprenden por ser contra-intuitivas, debido a la no-linealidad de esas interacciones ‘locales-en-red’ (es decir, a que pequeños cambios locales en ocasiones resultan en grandes consecuencias globales).” (Sotolongo y Najmanovich, 2013: 8-9).

...se necesita un modo diferente de intervención pedagógica, que no consiste en ‘producir’ educación sino en ‘facilitar el aprendizaje’ de forma masiva...

2013); y el segundo se refiere a la redefinición de las ‘reglas de la organización’ que estructuran la puesta en práctica. En ambos casos el ejercicio es partir de la situación tradicional para, desde una visión alternativa, reconocer las alternativas (emergentes) que aparecen en los sistemas educativos y que pueden llevar a su reorganización.

Existen otras referencias de análisis, pero esta es una base que puede ayudar a determinar la profundidad de una propuesta de transformación, así como su potencial fuerza innovadora, capaz de generar un cambio de paradigma educacional relacionado con una sociedad más justa, que ofrezca a todos sus miembros oportunidades de aprendizaje válido a lo largo de toda su vida.

5.2 Los emergentes en el nodo pedagógico

El nodo pedagógico es el ámbito que define los elementos que permiten el aprendizaje significativo o profundo – comprensión – de los estudiantes. Para generar este tipo de aprendizaje, se deben estructurar experiencias que lo favorezcan. Esto necesita un modo diferente de intervención pedagógica, que no consiste en ‘producir’ educación sino en ‘facilitar el aprendizaje’ de forma masiva. Se trata de intervenciones pedagógicas que puedan ser eficaces en diferentes contextos y tipos de población.

Para definir este tipo de intervención se distinguen cuatro elementos que conforman el nodo pedagógico: el contenido (qué), el proceso de aprendizaje (cómo), la facilitación del aprendizaje o enseñanza (de qué manera), y los recursos (con qué).³¹ Para cada uno de ellos se pueden reconocer los modos clásicos de funcionamiento y modos alternativos acordes con los emergentes del nuevo paradigma. Cada uno de estos elementos debe ser analizado y descrito en detalle, trabajo que supera las posibilidades de este volumen, en el que solo se muestran descripciones básicas para su comprensión. Sugerimos dos elementos adicionales dentro de este nodo que tienen que ver con la redefinición de las características de los dos actores principales del proceso: el aprendiz y el educador.

- El **contenido** (qué). El desafío es pasar de la formación del modelo mental lineal³² a la búsqueda del desarrollo del pensamiento complejo o sistémico. En las propuestas de cambio edu-

³¹ En una línea de análisis similar, en el tercer volumen del proyecto ILE (Innovative Learning Environments) de la OCDE, Istance y colaboradores presentan la idea de que la innovación educativa debe modificar el core (nodo) pedagógico. Sin embargo, su conceptualización presenta algunas diferencias con lo que aquí se plantea. (OECD, 2013)

³² Se llama lineal al modelo de pensamiento propio de la ciencia experimental, que busca causas deterministas (si A, entonces B) y que se identifica con la física de Newton. Este modelo se contrapone al pensamiento complejo, que trabaja con causalidad probabilística (Si A, entonces B; o C; o ninguno) (Sotolongo y Delgado, 2006), y se identifica – en términos generales – con la idea de ‘el fin de la certidumbre’ de Prigogine.

cativo, el pensamiento complejo está ligado a las 'competencias del siglo XXI' que "refieren a habilidades tales como la capacidad de aplicar de manera flexible aprendizajes significativos, bien integrados, a diferentes situaciones, y la capacidad de hacer frente a las necesidades sociales, de comunicación, y a las exigencias emocionales de contextos que cambian rápidamente. La creatividad, la colaboración y el enfoque empresarial ocupan un lugar destacado, al igual que la alfabetización digital" (OECD, 2013: 45). La flexibilidad de aplicación del conocimiento hace que estas competencias se definan como adaptativas, que son opuestas a la "capacidad de aplicar rutinas" y completar rápida y adecuadamente tareas escolares típicas (Ibid: 46). Lo que parece indudable es que en referencia al qué, o sea al currículo, aun cuando fuera del mundo escolar hay actualmente una fuerte discusión acerca de la 'nueva ciencia' (Sotolongo y Delgado, 2006), la base epistemológica en la que se sostienen (o se deberían sostener) las reformas educativas no está en discusión. Entre los responsables de la formulación de los currículos, la pregunta acerca de cuál es el nuevo contenido a enseñar se responde aún desde una visión acotada, 'actualizando' contenidos disciplinares o, cuando ello no es suficiente, yuxtaponiendo nuevos campos. Las limitaciones de rediseño de currículo se tratan de resolver, por ejemplo, con esfuerzos por incorporar los llamados 'contenidos transversales'³³ o con la propuesta de contenidos interdisciplinarios; ambos reflejan la necesidad de una revisión del currículo escolar desde una perspectiva más compleja.

- El proceso de **aprendizaje** (cómo). En este campo el reto es pasar de la repetición y la imitación a la comprensión. La definición de aprendizaje ha sufrido cambios muy sustanciales desde los inicios de los sistemas escolares hasta la actualidad. Erik de Corte (2010) describe una progresión en la que el conductismo inicial dio paso a la psicología cognitiva, que entiende el aprendizaje como el procesamiento de información y no como respuesta a estímulos. Se acepta hoy un concepto más activo de aprendizaje: el constructivismo y, con el 'constructivismo social', su ámbito no se limita a lo que ocurre dentro de la mente de cada individuo sino que supone la interacción entre los alumnos y su contexto. El aprendizaje dirigido a promover las competencias flexibles del siglo XXI se define por medio del acrónimo CASC: Constructivo (los aprendices construyen activamente sus conocimientos y habilidades), Autorregulado (cada sujeto usa activamente estrategias personales para aprender); Situado (el aprendizaje se entiende en su contexto, no abstraído de él); y Colaborativo (no es una actividad en solitario sino en relación con otros).³⁴

- La facilitación del **aprendizaje** o enseñanza (de qué manera). El desafío consiste en modificar el concepto de la enseñanza. Pasar de una visión tradicional que la considera como transmisión a través del 'método', a un modelo alternativo que la concibe como una mezcla de experiencias para el aprendizaje, una suerte de 'didáctica para la comprensión'. Las formas de enseñar cambiaron a lo largo del siglo XX: disminuyó la importancia del conocimiento de datos para dar más relevancia

³³ La denominación de 'contenido transversal' evidencia que los nuevos conocimientos que se deben enseñar no 'caben' en las disciplinas escolares tradicionales, debido a que el saber académico se debe organizar en torno a problemas o a campos disciplinarios combinados, y no en torno a recortes disciplinarios estrictos. Aun así, esta inconsistencia no alcanza para generar una reflexión epistemológica abierta y generalizada entre los especialistas en currículo.

³⁴ Del original en inglés, CSSC Learning: Constructive, Self-regulated, Situated, Collaborative (de Corte, 2010).

a la capacidad de aprender y a los procesos de aprendizaje en sí mismos. Según David Perkins (1992) existen tres maneras básicas de promover el aprendizaje que ponen en práctica lo que él denomina la 'teoría uno'.³⁵ La primera manera considera que el alumno aprende por recepción; la segunda supone que los alumnos aprenden, fundamentalmente, por imitación (desarrollo de competencias complejas);³⁶ y la tercera considera a los aprendices como pensadores que construyen modelos mentales en la interacción con otros mediante el diálogo y que buscan: desarrollar la capacidad interpretativa y de comprensión, interactuar con el conocimiento público validado y conocer cómo procede el conocimiento disciplinado, a qué necesidades responde y cómo se produce. Los estudiantes dialogan con el conocimiento consolidado y son capaces de dominar sus conceptos y algunos de sus elementos de producción (Feldman, 2010). Lo importante es abrir el espectro de opciones para el aprendizaje. El proyecto sobre ambientes innovadores de aprendizaje (ILE, por sus siglas en inglés) de la OCDE recomienda ofrecer una mezcla de métodos, y señala que "el foco está específicamente en aquellas pedagogías que dependen del trabajo colaborativo y de la indagación. Estas preparan explícitamente a los estudiantes para el aprendizaje futuro... especialmente en el contenido, que trata de desarrollar las llamadas 'competencias del siglo XXI'. Las innovaciones reportadas en el proyecto ILE, lejos de estar caracterizadas por un

solo método o una tecnología se apoyan en una combinación de enfoques." (OECD, 2013: 88-89) "Los maestros y educadores deben jugar papeles complejos y convertirse en expertos orquestadores de marcos de aprendizaje dentro de los ambientes de aprendizaje complejos y contemporáneos" (Ibid: 64).

Además de la enseñanza, se ha ampliado la manera de entender el espacio de aprendizaje que va desde la escuela y la familia hasta todas las comunidades donde participan las personas (espacios virtuales y no virtuales). De este modo, la escuela deja de ser el canal único por medio del cual las nuevas generaciones entran en contacto con los conocimientos y la información (Brunner, 2000). Por otra parte, en una sociedad en la que se deba "aprender a lo largo de toda la vida", todos pueden/deben enseñar, esta es una competencia que también debería formar parte de los aprendizajes básicos del siglo XXI (Aguerrondo, 2010).

- Los **recursos** (con qué). El cuarto elemento del nodo pedagógico a considerar como analizador es el uso de los recursos para el aprendizaje. Estos se consideran tradicionalmente como herramientas para el profesor, sin embargo, en una nueva concepción deben integrarse a las experiencias de los estudiantes para facilitar su proceso de aprendizaje. Los recursos para el aprendizaje son procedimientos y estrategias que el estudiante debe poner en funcionamiento cuando se en-

³⁵ Tal como lo desarrolla Perkins a lo largo del tercer capítulo de *La escuela inteligente* (1992), la Teoría Uno no es un método de enseñanza, sino un conjunto de principios que todo método válido debe satisfacer.

³⁶ "El aprendizaje se explica por la acción que los alumnos desarrollan imitando el enfoque que se les ofrece. En base a ese enfoque se realizan correcciones sucesivas. Es un aprendizaje en el que se prioriza el 'saber cómo' ... Al parecer, no sólo actúa para habilidades simples, sino que algunas habilidades de alto nivel también se aprenden así: confrontando la propia acción con alguien que la realiza de manera experta o con sus producciones. Cuando se trata de saberes procedimentales complejos, el saber proposicional por sí solo sirve de poco. Es posible recibir una explicación acerca de cómo se hace algo, pero sólo es posible aprender a realizarlo haciéndolo. Y la ejecución mejora imitando a un buen modelo. Que el trabajo sea por imitación no quiere decir que sea inerte. Se trata, en estos casos, de aprendizajes ligados al 'saber cómo'" (Feldman, 2010: 22).

frenta con una tarea de aprendizaje; pueden ser recursos materiales o procesos cognitivos que permiten realizar un aprendizaje significativo en el contexto en el que se realice. Existen en este dominio múltiples opciones, desde los más clásicos, como los libros y el ábaco, hasta otros nuevos y más novedosos. El principal emergente entre ellos es el uso de las TIC, que por un lado son omnipresentes en nuestras vidas y por otro, tienen la capacidad de activar cambios profundos, ya que las pedagogías y experiencias de aprendizaje que usan recursos digitales requieren la puesta en acción de numerosas competencias y capacidades cognitivas no tradicionales (Groff, 2013).³⁷ Un párrafo aparte merece por esto la incorporación de las TIC a la educación. La tecnología inicialmente se consideró solo como parte de los recursos de aprendizaje, pero hoy es claro que puede ser mucho más, incluso llegar a ser palanca de cambio. Puede desempeñar un papel clave para movilizar todos los elementos del entorno de aprendizaje, incluso en los sistemas educativos tradicionales. Con el transcurso de los años y la evolución en nuestras sociedades, especialmente la implementación de los medios de comunicación masivos y de internet, ha surgido un serio competidor para la escuela, los maestros y los profesores (Marcelo y Vaillant, 2009): la creciente cantidad de información a disposición de los estudiantes, en paralelo al aprendizaje formal que proporciona la escuela. En la actualidad, las TIC ejercen una fuerte influencia en la generación de modelos, patrones sociales y valores, lo que nos hace necesariamente repensar los procesos de aprendizaje y de enseñanza (Vaillant, 2013). Las TIC ofrecen

herramientas poderosas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, incluso dentro de la estructura existente, mientras que otros elementos (como el currículo, la evaluación, etc.) no tienen suficiente flexibilidad como para ser alterados considerablemente con fines innovadores. “La profundidad y la amplitud de las tecnologías disponibles en la actualidad ofrecen a los entornos de aprendizaje tanto la diversidad como la oportunidad para el aprovechamiento de las TIC como un hilo conductor para el cambio educativo.” (Groff, 2013: 3).

Para finalizar, se deben tener en cuenta los cambios en las maneras de ver y definir a los dos grandes actores de este proceso: los ‘aprendices’ y los ‘educadores’. La investigación (OECD, 2009a, 2009b) da cuenta de las características de los nativos digitales y de cuáles son los avances de la psicología del aprendizaje en relación con los ‘aprendices del nuevo milenio’. No sólo se trata de nuevos hábitos o relaciones más o menos cercanas al uso de las TIC, sino de cómo esta relación modifica los procesos de aprendizaje y de generación de conocimiento.³⁸ La nueva evidencia sobre el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes hoy, debe cuestionar profundamente las soluciones didácticas tradicionales, dar cabida a un rediseño de las prácticas escolares y proponer mezclas de enfoques de enseñanza que se han postulado como parte del cambio necesario.

Los docentes en las escuelas latinoamericanas enseñan hoy a una generación de estudiantes ‘nativos digitales’, que se considera distinta de las generaciones anteriores. Esto nos hace pensar que los niños y los jóvenes de hoy en día son considerablemente

³⁷ Por ejemplo, la Web 2.0 es una herramienta de co-creación de conocimiento y por lo tanto es un recurso no tradicional muy potente.

³⁸ Algunos de los hallazgos son: el aprendizaje del signo (los iconos) es anterior al de las letras; la atención es múltiple y no lineal; la manera típica de aprender es por ensayo y error (no por imitación); se accede a la información a través de sistemas digitales de visualización (no de forma impresa); las imágenes, el movimiento y la música son más importantes que los textos; parte del conocimiento comienza a adquirirse por la vía no lineal (hipertextual, por ejemplo).

distintos a los de las generaciones anteriores en cuanto a la manera en que aprenden, viven y trabajan gracias al acceso generalizado a las tecnologías digitales y a la conexión en redes. Buena parte de los niños y niñas de los países de América Latina y el Caribe, han crecido con alguna clase de dispositivo digital de conexión en red al alcance de la mano (Vaillant, 2013).

Por otro lado, las reflexiones acerca del rol docente y su redefinición han variado a lo largo del tiempo, pero no se ha cuestionado la importancia y pertinencia de su existencia. En este marco, es interesante observar maneras diferentes de definir al ‘docente’. El proyecto ILE (Innovative Learning Environments) de la OCDE señala la necesidad de ampliar el perfil de los educadores: “La innovación no es solo hacer cosas nuevas o enseñar de manera innovadora; las opciones disponibles para los ambientes de aprendizaje se pueden extender incluyendo a otros en el perfil docente, con sus experiencias, conocimientos y contribuciones particulares. Acercar diferentes expertos, adultos o pares, para trabajar con, o actuar como, educadores es una rutina común en muchos de los ambientes de aprendizaje estudiados. Muchas veces se llama a los estudiantes a ser educadores de sus pares, una experiencia de aprendizaje colaborativo que aporta beneficios como una mejor comprensión de la materia, mayor confianza y mejores habilidades de estudio, tanto a quien enseña como a quien aprende de esta manera.” (OECD, 2013: 64).

Adicionalmente deben reconocerse hoy como ‘enseñantes’ otros componentes de la sociedad, como los medios de comunicación, internet o los espacios de trabajo y de ocio. Una re-conceptualización del ‘docente’ no debe soslayar la discusión sobre el rol de quienes enseñan en estos entornos de aprendizaje.

5.3 Emergentes en las ‘reglas’ que regulan la organización

El nodo pedagógico ocurre, en la práctica, en entornos organizacionales (aula, escuela) cuyas ‘reglas de funcionamiento’ han sido diseñadas en consistencia con las definiciones tradicionales de cada uno de sus elementos y, por lo tanto, responden al modelo organizativo tradicional. Existen autores que plantean que, a pesar de las reformas ocurridas en el campo de la educación y de los esfuerzos innovadores hechos por diferentes actores, estas reglas básicas no han variado en la corriente principal del sistema educativo y obstaculizan de ese modo la posibilidad de que las reformas lleguen a ser transformaciones profundas.

Sin desconocer que puedan existir otras, una mirada a las formas de organización típicas de la escolarización tradicional permite identificar cuatro ejes básicos que aparecen en todos los niveles organizativos y que regulan las relaciones entre sus integrantes: la homogeneización, la organización rígida, el desempeño individual y la presencialidad.³⁹ Estas reglas de organización en muchos casos actúan como obstáculo para una adecuada oferta de oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida, por lo que es necesario redefinirlas para dar paso a los procesos emergentes.

• **Homogeneización vs. diversificación.** La primera regla de organización a ser revisada es el mandato de uniformidad que refiere a la estrategia de alcance en relación con la distribución del servicio. El modo tradicional corresponde a la homogeneización. En el momento de su surgimiento, los sistemas escolares cumplieron un invaluable papel para la constitución de los estados

³⁹ Estos ejes o reglas de organización no son los únicos, o los más importantes. Se han seleccionado porque parecen tener gran relevancia en las referencias bibliográficas e investigaciones sobre el tema.

nacionales, sobre todo en la región latinoamericana. Su papel fue doble: por un lado cultural, con la escuela como transmisora de valores comunes; y por el otro, político, que permitió el desarrollo de los modelos hegemónicos establecidos por las clases dominantes (Weinberg, 1984). En la actualidad el reto es muy distinto. Los sistemas educativos están basados en un modelo de educación homogénea, cuando hoy la sociedad globalizada se caracteriza cada vez más por su diversidad. Para lograr la integración de todos los sectores sociales a la sociedad, es necesario atender sus especificidades. De ahí que la estrategia de alcance con la que se organiza la oferta educativa deba orientarse hacia la diversificación. Trabajar con la diversidad como un aspecto positivo es un desafío que nuestros sistemas educativos enfrentan con dificultad. La diversidad se considera como una traba, cuando debería verse como una fortaleza. Por tradición, los sistemas escolares privilegian esquemas de trabajo homogéneos, con calendarios y ritmos de progreso uniformes; o bien, seleccionan a los estudiantes según características que permitan contar con grupos de alumnos 'similares' en términos de estatus social, habilidades u otros criterios.

Todo esto facilita la administración burocrática, pero dista de la realidad del mundo actual, cada vez más diverso; reproduce la inequidad social y niega a la diversidad la posibilidad de contribuir al aprendizaje. Gran cantidad de estudios muestra que en clases heterogéneas todos los alumnos aprenden más y mejor. Pensar la escuela para que maneje la riqueza de la diversidad supone no sólo aceptarla sino utilizarla como apoyo para el aprendizaje de los estudiantes. Lamentablemente, la mayoría de las escuelas en América Latina y el Caribe todavía no saben cómo hacerlo.

• **Rigidez normativa vs. flexibilidad de normas y de organización.** El segundo analizador se refiere al modelo de administración, que en el modelo tradicional adopta la forma de una estructura jerárquica vertical, con rigidez normativa, y que debe redefinirse para incluir flexibilidad de normas y de organización. El desafío actual es pasar de las estructuras burocráticas que tenían como meta la administración del servicio educativo (garantizar la existencia y el funcionamiento de las escuelas), a la gestión de la política educativa, es decir, hacer posible el aprendizaje de toda la población a lo largo de toda la vida. A nivel del gobierno central es necesario diseñar políticas públicas complejas, como son las reformas educativas; las escuelas deben tener la libertad de ofrecer diversas soluciones profesionales para cubrir las necesidades de los diversos sectores a los que atienden. El aparato estatal (macro y micro) ha sido diseñado para administrar la homogeneidad y 'establecer un sistema', es decir, instaurar una uniformidad de formato, procedimientos, etc., que no toma en cuenta ni las especificidades de los espacios donde el servicio debe brindarse ni las diferencias entre quienes lo reciben. Ciclos lectivos invariables que, salvo excepciones, no consideran ni el clima ni las situaciones laborales o domésticas de los alumnos; jornada escolar única, horarios internos comunes a todas las escuelas, patrones de funcionamiento pedagógico inamovibles, etc., dan cuenta de un aparato inflexible e incapaz de adaptarse a las necesidades locales. Esa característica de homogeneidad, propia de los sistemas educativos de fines del siglo XIX, necesita cambiar, generar estructuras flexibles que tomen en cuenta la heterogeneidad de los diferentes sectores sociales a los cuales debe llegar la educación. El problema de la inclusión educativa seguirá vigente si no se abren posibilidades de adaptación de la

oferta a las necesidades de las distintas edades, a las trayectorias educativas de distintos sectores y a las características de un mercado laboral en continua evolución y cambio. Un sistema escolar, una institución educativa y una dinámica de aula organizados desde el 'deber ser', deben transformarse en marcos posibilitadores de adaptaciones a las necesidades específicas, permanentemente cambiantes (Aguerrondo, 2014).

• **Desempeño individual vs. desempeño**

colectivo. La tercera regla es relativa al modo de desempeño de los actores, cuyo modelo, que tradicionalmente se basa en el desempeño individual y aislado, debe transformarse en desempeño colectivo. El trabajo individual corresponde a una época en la que se desconocía la fuerza educativa de la interacción.⁴⁰ El resultado ha sido una escuela y un sistema escolar en el que todos los actores priorizan el desempeño individual. En el caso de los alumnos, el modelo impone la interacción con el docente pero no con sus compañeros: cada estudiante trabaja solo aunque comparta el espacio físico del aula con otros. De manera complementaria, está aceptado que el maestro/profesor se aísle 'cerrando las puertas del aula', y con frecuencia le resulta ofensivo que se pretenda evaluar su práctica. Por otro lado, los directivos y los supervisores también desempeñan sus tareas sin relacionarse con otros colegas. Existe un sinnúmero de razones y experiencias que demuestran las ventajas del trabajo en equipo, del aprendizaje y la enseñanza cooperativos, de los círculos de aprendizaje y de muchas otras formas de trabajo

colaborativo. Todas ellas aportan al desarrollo individual y a la instauración de nuevos modos de gestión institucional. Un modo de desempeño centrado en el individuo debe evolucionar hacia un entorno de trabajo colaborativo que forme redes de distintos niveles de complejidad.

• **Presencialidad absoluta vs. presencialidad**

relativa. La cuarta y última regla se refiere a la presencialidad de enseñante y aprendiz. La organización tradicional de la escuela, contempla solo la necesidad absoluta de que ambos actores estén físicamente presentes. Esto responde a dos características del modelo tradicional: por un lado el énfasis puesto en la enseñanza y no en el aprendizaje, y por otro, las reducidas posibilidades de trabajo y aprendizaje a distancia. Esta presencialidad absoluta debe redefinirse para relativizar la presencia física del 'enseñante', que en un nuevo esquema también puede no ser una persona física. Un aparato organizativo en que la única posibilidad de entablar relaciones es a través de la presencia física, debe transformarse en un espacio organizativo que relativice dicha presencia, que contemple la incorporación de las tecnologías digitales y que cuestione la necesidad de que 'el docente' esté físicamente presente, o que sea necesariamente un adulto certificado como tal.⁴¹

En síntesis, la hipótesis de trabajo con la cual elaboramos el presente documento es que en el campo de la educación, además de las 'reformas' que aparecen como parte de la política pública, en nuestros días está presente un proceso de mutación que va desde un modelo tradicional de organizar las escue-

⁴⁰ Siguiendo la línea del desarrollo cognitivo de Piaget, los avances actuales de la psicología cognitiva han establecido que se aprende de manera más eficaz a través del hacer y explorar activamente, procesos en los cuales la interacción social, el trabajo con otros y la multiplicidad de estímulos juegan un papel importante.

⁴¹ En este punto pueden contemplarse estrategias de aprendizaje de 'blended learning', pero también trabajo colaborativo entre pares, con o sin adulto docente presente, o aprendizaje autodirigido a través de materiales tradicionales o nuevas tecnologías (ambientes virtuales de aprendizaje, juegos educativos, internet, teléfonos móviles, etc.).

las y la enseñanza hacia otro que responde a las demandas del siglo XXI. La hipótesis sostiene que existen ya soluciones en la realidad que, a través de los analizadores adecuados, pueden ser reconocidas como los emergentes del nuevo paradigma, que permitan saldar las 'deudas del pasado' y responder a las 'demandas del futuro'.

Los analizadores para reconocer los procesos emergentes, que se ponen a discusión en este documento, se resumen en el cuadro siguiente, que sintetiza el nodo pedagógico presentado en la sección 5.2 y los aspectos organizacionales presentados en esta sección, 5.3.

Cuadro 2. Analizadores para reconocer los emergentes

Analizadores	Sistema educativo tradicional	Sistema emergente
El nodo pedagógico		
Contenido (Definición epistemológica)	Ciencia positiva (Pensamiento lineal)	Teoría sistémica (Pensamiento complejo)
Aprendizaje (Resultados del proceso)	Pensamiento débil (Imitación, reiteración)	Pensamiento significativo (Comprensión)
Enseñanza (Desarrollo del proceso)	Modelo único de transmisión (El 'método')	Mezcla de experiencias para el aprendizaje
Recursos (Elementos materiales)	Herramienta operativa de ayuda al docente	Herramienta para el aprendi- zaje complejo del alumno
Las reglas que regulan la organización		
Estrategia de alcance	Homogeneización	Diferenciación
Modo de desempeño	Individual	Colectivo
Tipo de organización	Rígida	Flexible
Presencialidad	Absoluta (siempre presencia física del enseñante/aprendiz)	Relativa (variaciones en la presencia física del enseñante/aprendiz)

5.4 La masividad como condición: emergentes locales y emergentes globales

Un elemento adicional a tener en cuenta al rescatar y reconocer procesos emergentes que puedan ser útiles para sostener la mutación es su potencial de masividad. Existe en la literatura una profusión de experiencias de cambio pedagógico más o menos profundas, pero la gran mayoría son ejemplos aislados de una escuela o grupos de escuelas, que han logrado instalar propuestas que superan la tradición pedagógica. Estos ejemplos son interesantes porque demuestran que los cambios son posibles y, sobre todo, porque muestran la forma concreta que deben tener los procesos que se quieren cambiar. Sin embargo, estas experiencias no logran modificar el torrente principal de la oferta, no logran instalarse en el lugar de un sistema alternativo, y se transforman así en espacios de segmentación, más que en ofertas alternativas. Para que una experiencia alternativa sea un emergente reconocible como parte de la mutación debe cumplir con los requisitos referidos al nodo pedagógico y a las reglas de la organización, pero también debe contar con un elemento adicional que llamaremos 'masividad'.

Es normal que los emergentes se manifiesten inicialmente en instancias 'locales', es decir en un número pequeño de individuos o de instituciones, pero el proceso de mutación solo se logra si estas instancias locales se transforman en pautas 'globales'. Cuando un emergente ha pasado de ser 'local' a 'global' significa que ha ganado espacio y ha modificado el sistema, o alguna parte de él.⁴² Este proceso no es automático porque los sistemas tienden a su

autopreservación, lo que explica la dificultad de los cambios, en especial en los sistemas educativos, los cuales han desarrollado mecanismos de aislamiento y absorción de la innovación que les han permitido ir cambiando en las instancias más superficiales (la forma) pero sin cambiar en los aspectos más profundos (Aguerrondo, 2008a).

Para que una experiencia alternativa sea un emergente reconocible como parte de la mutación debe cumplir con los requisitos referidos al nodo pedagógico y a las reglas de la organización, pero también debe contar con un elemento adicional que llamaremos 'masividad'.



6. Soluciones emergentes: experiencias de 'ruptura'

6. Soluciones emergentes: experiencias de ‘ruptura’

Encontrar en la realidad casos de ruptura del paradigma educativo tradicional ayuda a imaginar un sistema educativo futuro con otras características. De manera similar a lo que ocurre con el cambio de los paradigmas científicos, lo más probable es que estos casos no se encuentren en la corriente central de la oferta educativa sino que constituyan una respuesta posible para aquellas poblaciones que no logran buenos resultados con la propuesta educativa tradicional. La reinención de la educación es una tarea larga y compleja que requiere muchos aportes diferentes. No creemos que esta sea posible solo desde la discusión política o desde el mero intercambio académico.

Los procesos de cambio han iniciado y es necesario mudar la mirada para ser capaces de reconocer los cambios presentes en nuestra región y que constituyen ‘emergentes’ de un nuevo modelo educativo. El proceso es análogo a lo que define Khun como el cambio de un paradigma científico.

Según Khun (1972) una revolución científica corresponde al abandono de un paradigma y a la adopción de otro nuevo, no por parte de un científico aislado sino por una comunidad científica en su totalidad. A medida que se convierten más científicos, por diversas razones, al nuevo paradigma, se genera un cambio en la distribución de las adhesiones profesionales. Para que la revolución tenga éxito, tal correlación de fuerzas debe decantarse drásticamente hacia el paradigma novedoso e incluir a la mayoría de los miembros del colectivo implicado, con tan solo un pequeño grupo de disidentes.

¿Qué determina la aparición de un nuevo paradigma? Para Khun el disparador son los problemas que no explica el viejo paradigma. En nuestro caso, en lugar de explicaciones buscamos respuestas,

soluciones. Al respecto, la pregunta sería: ¿qué problema resulta hoy imposible de resolver para lograr mejores oportunidades de aprendizaje para todos los niños, niñas y jóvenes en América Latina y el Caribe, pero que sí sería posible resolver desde otro paradigma? Tal como señala Khun, las primeras respuestas al nuevo paradigma surgen en sus márgenes, no en el centro. Por eso creemos que se puede buscar respuestas y soluciones que han aparecido en los márgenes del sistema escolar y que han mostrado potencial para lograr aprendizaje significativo en los sectores sociales que hoy no lo logran con el viejo paradigma. En nuestra región los cuestionamientos no vienen del centro, que se mantiene exitosamente inmutable gracias a la continuación de las ‘verdades paradigmáticas’,⁴³ pero sí aparecen en los márgenes. Si los rescatamos, nos encontraremos en óptima posición para vislumbrar los próximos paradigmas. Lo que se ve imposible hoy en día, bien pudiera ser la norma del mañana; el desafío radica en no oponerse a que esto se cumpla, es decir, estar preparado para ser un pionero.

⁴³ Cabe señalar que esto ocurre en nuestra región de manera más evidente que en las sociedades más desarrolladas, las cuales están integrando paulatinamente rupturas y cambios muy profundos en sus sistemas escolares. Véase, por ejemplo, la propuesta de clase invertida (‘flipped class’ en inglés) o la decisión de Finlandia de reemplazar en todo el país el currículo por disciplinas tradicional con un currículo por temas y/o problemas.

6.1 Algunas soluciones o líneas 'emergentes'

A partir de los datos recogidos en la investigación, se han podido identificar cuatro casos inspiradores que pueden funcionar como alternativa en la búsqueda de mejores oportunidades de aprendizaje para todos los niños, niñas y jóvenes de América Latina y el Caribe. Dichos casos son los siguientes: Comunidades de Aprendizaje basadas en Relaciones Tutoras en México, la Escuela Nueva en Colombia, los proyectos de Aprendizaje en Servicio en varios países de la región, y el uso de los MOOC en Uruguay.

Comunidades de Aprendizaje basadas en Relación Tutora, en México, facilita la creación de comunidades de aprendizaje en las escuelas a partir de relaciones personales de enseñanza cooperativa. Su efectividad ha sido probada en las escuelas de telesecundaria de zonas rurales.

Escuela Nueva, en Colombia, es un modelo pedagógico diseñado a mediados del decenio de 1970 para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y efectividad de las escuelas en zonas rurales, especialmente las multigrado. Consta de cuatro componentes que se integran y operan de manera sistémica: el curricular y de aula, el comunitario, el de capacitación y seguimiento, y el de gestión.

El Aprendizaje en Servicio, opera en varios países de la región. Es una metodología pedagógica que promueve el desarrollo de competencias a través de actividades escolares de servicio a la comunidad. Este modelo permite aprender haciendo y ayuda a consolidar el aprendizaje de los contenidos curriculares integrando y aplicando en una misma actividad conocimientos provenientes de diversos campos disciplinarios.

En Uruguay los cursos masivos y abiertos en línea, MOOC por sus siglas en inglés, están revolucionando el concepto de educación a distancia. A diferencia de los formatos tradicionales, quienes se inscriben a estos cursos están vinculados por intereses comunes, pueden intercambiar opiniones, consultas, revisiones, etc., mientras que el docente a cargo oficia como facilitador, moderador y regulador. En octubre de 2013 se lanzó el primer curso de programación informática MOOC para América Latina y el primero en el mundo dirigido específicamente a adolescentes entre 12 y 17 años.

Los cuatro casos analizados constituyen rupturas con el modelo tradicional de enseñanza. Es de notar que el peso de estas experiencias reside en las competencias que desarrollan en los estudiantes más que en los contenidos que se enseñan. Las cuatro experiencias se basan en la necesidad de cambiar la cultura memorística y de reproducción de la información por una nueva, en la que la información no sólo se busca, sino también se procesa, se transfiere y se utiliza como estrategia de solución a problemas concretos en situaciones específicas. Se trata de experiencias que cumplen con las siguientes condiciones:

- a. Son extendidas, es decir abarcan un número masivo de escuelas o individuos
- b. Modifican los elementos centrales del nodo pedagógico (el contenido, el proceso de aprendizaje, la facilitación del aprendizaje o enseñanza, y los recursos)
- c. Se alejan de los organizadores tradicionales de los sistemas educativos (llevan a cabo la diferenciación, el trabajo cooperativo, son organizaciones flexibles y no siempre cuentan con presencialidad absoluta)

- d. Obtienen buenos resultados, según evaluaciones rigurosas, con menos costos.⁴⁴

Si bien los ejemplos citados no están generalizados, cumplen con la condición del gran número (comprenden una vasta población) y son, por tanto, una instancia intermedia de cambio que ya ha logrado vencer las resistencias del sistema. Sin embargo, haber dado este paso no siempre es garantía de sostenibilidad ya que su existencia está constantemente amenazada por las formas tradicionales que presionan para su desaparición.

En el punto que sigue se presentan someramente los casos seleccionados y se destaca en ellos la existencia de cada una de las condiciones enumeradas.

6.1.1 Comunidades de aprendizaje basadas en relaciones tutoras

Una de las innovaciones que se ha seleccionado como potencial emergente es el programa Redes de Tutoría en México.⁴⁵ La metodología propuesta facilita la creación de comunidades de aprendizaje a partir de relaciones personales de enseñanza cooperativa. Esta innovación, que nació en una ONG, está inserta en el Programa para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE) de la Secretaría de Educación Pública federal, y es la extensión de iniciativas previas que remontan a 1996.⁴⁶ El trabajo se ha enfocado principalmente en telesecundarias: escuelas rurales muy pequeñas y dispersas a lo largo de áreas aisladas de México.

Desde 2009, 6.092 escuelas desarrollaron redes de tutoría para mejorar sus resultados educativos. Estas escuelas no se centraron en 'estudiar para la prueba' sino en desarrollar competencias de aprendizaje autónomo en docentes y estudiantes teniendo en cuenta principalmente los temas de la prueba ENLACE en los que demostraron menos dominio.⁴⁷ En los resultados del año 2011 se observó claramente que las escuelas que implementaron de manera sistemática este enfoque mejoraron radicalmente. En primaria, el número de alumnos en las categorías de bueno y excelente en la asignatura de español mejoró sustancialmente en las escuelas con redes de tutoría. En las escuelas donde ya funcionaban las redes de tutoría, el porcentaje de alumnos en la categoría bueno o excelente incrementó 16,4 por ciento entre 2009 y 2011; en las escuelas con redes de tutoría en formación el incremento fue 9,2 por ciento. Del mismo modo, 3.392 adolescentes egresados de primaria en riesgo de deserción fueron atendidos a través del enfoque de relación tutora, lo que logró que 85 por ciento decidiera inscribirse a secundaria.

Richard Elmore (2010), luego de su visita a México describe esta iniciativa como sigue:

Estas son, entonces, las prácticas centrales de la Comunidad de Aprendizaje: los estudiantes eligen un proyecto de aprendizaje de entre una serie de materiales curriculares y comienzan una línea de exploración individual; tutores adultos (que pueden o no ser los profesores),

⁴⁴ La relación costo-beneficio es importante porque el supuesto de escasez de recursos financieros es una característica de la región y contrasta con el financiamiento disponible en los países donde se logran mejores resultados, como se mencionó en la sección 4 de este documento.

⁴⁵ Ver Redes de tutoría (2014).

⁴⁶ En su origen llevaba el nombre de Posprimaria, posteriormente se llamó MAPCP (Metodología de Aprendizaje por Cuenta Propia) y ahora se denomina Comunidades de Aprendizaje.

⁴⁷ Prueba que evaluaba logros académicos hasta el ciclo 2013-2014. A partir del ciclo 2014-2015, una nueva prueba, PLANEA, ha remplazado ENLACE.

capacitados en una red de otros tutores y coordinadores de las redes, trabajan con los estudiantes en áreas en las que tienen dominio; los estudiantes preparan una respuesta formal al proyecto de estudio que han elegido y, una vez que dominan el tema, hacen una presentación en una exposición formal a sus compañeros, tutores, y padres de familia. Cuando desarrollan dominio en un área dada, los estudiantes juegan el rol de tutores de otros estudiantes que están explorando esa misma área. Los estudiantes aprenden tanto el contenido que estudian, como la práctica de la tutoría. A lo largo del tiempo, el aprendizaje de estudiantes y tutores, junto con la capacitación que los tutores reciben en la red más amplia, se convierte en un fondo común de conocimiento disponible a tutores y estudiantes de otras escuelas en la red. El aprendizaje se regula a través de normas de dominio: 'El contrato pedagógico entre maestro y estudiante es que el maestro ofrecerá sólo aquellos textos y temas de los que haya demostrado dominio, y el estudiante elegirá el que más le interese.'⁴⁸

La propuesta está en expansión. En 2012 se llevaron a cabo en las 28 mil escuelas secundarias del país, talleres demostrativos de relación tutora para maestros y alumnos, lo que permitió el conocimiento de la relación tutora por 30 mil docentes y 2 millones de alumnos. Así mismo, 475 escuelas han realizado intercambios académicos entre regiones y estados, como estrategia para mejorar la calidad de la tutoría que brindan e incrementar el número de temas que conforman su catálogo.

La Relación Tutora es interesante como respuesta emergente por la importancia que da tanto al desarrollo de la capacidad del estudiante para gestionar su propio aprendizaje, como a la redefinición del rol de 'enseñante' o tutor en comunidades de aprendizaje reales. Este tipo de tutoría está basada en evidencia académica que demuestra su eficacia como estrategia para un mejor aprovechamiento escolar. Además, aprender a enseñar (ser tutor) forma parte del marco de las competencias siglo XXI a desarrollar en los estudiantes.

Esta experiencia cumple con las condiciones para ser emergente en la región: ha obtenido buenos resultados, está implantada de forma masiva, tiene costos más bajos que la propuesta tradicional, y puede implementarse con los recursos existentes en las escuelas carenciadas de la región.

6.1.2 La Escuela Nueva de Colombia: nadie es profeta en su tierra

Una segunda innovación seleccionada como respuesta emergente es la Escuela Nueva de Colombia (EN).⁴⁹ Se trata de un modelo que se basa en las ideas de la Escuela Activa. Esta experiencia fue elegida como emergente porque tiene al alumno por protagonista (logra un aprendizaje profundo), porque está dirigida especialmente a grupos poblacionales para los cuales el modelo tradicional de escuela no tiene repuestas específicas y porque se trata de un intento por superar la enseñanza frontal a partir de una atención personalizada (pone en práctica la regla organizacional sobre la diversidad).

⁴⁸ Santiago Rincón Gallardo (2010). 'Some fundamental aspects of the programme from the improvement of educational achievement in Mexico'. Notes, cit. por Richard Elmore (2010).

⁴⁹ Ver Fundación Escuela Nueva (2014).

La Escuela Nueva es un modelo pedagógico diseñado a mediados del decenio de 1970 por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón con el fin de ofrecer educación primaria y mejorar la calidad y eficacia de las escuelas en Colombia. En sus orígenes su principal interés estuvo en las escuelas rurales, sobre todo las multigrado, donde uno o dos maestros atienden todos los grados de la primaria a la vez. Escuela Nueva ofrece primaria rural completa, a bajo costo. El modelo consta de cuatro componentes que se integran y operan de manera sistémica: el curricular y de aula, el comunitario, el de capacitación y seguimiento, y el de gestión. De este modo, abarca tanto el nodo pedagógico como las reglas de la organización.

Mediante estrategias e instrumentos sencillos, Escuela Nueva promueve un aprendizaje activo, participativo y colaborativo (aprendizaje por comprensión). Uno de los ejes de la propuesta es la promoción flexible que permite que los estudiantes avancen de un grado o nivel al otro y terminen unidades académicas a su propio ritmo, teniendo en cuenta sus características individuales. Este sistema está basado en un conjunto de Guías de Autoaprendizaje. Además, este modelo pone énfasis en la formación de valores cívicos y sociales mediante un esquema de Gobierno Escolar (Desarrollo de competencias).

Uno de los problemas más relevantes en el desarrollo de Escuela Nueva en Colombia fue la necesidad de formación y desarrollo profesional que permitiera a los docentes actualizarse y estar calificados. El maestro recibe en el momento de inserción al programa y a lo largo de su desempeño laboral, apoyo educativo para alcanzar mayores niveles de calidad en los procesos de enseñanza y

aprendizaje, así como para mejorar las competencias adquiridas por los estudiantes.

En los decenios de 1980 y 1990, Escuela Nueva ofreció la mejor educación rural primaria en América Latina, después de Cuba.⁵⁰ En 1989 el Banco Mundial seleccionó Escuela Nueva entre las tres reformas en los países en desarrollo que habían impactado exitosamente la política pública (Psacharopoulos et. al., 1993). En 2000, el *Informe sobre Desarrollo Humano* de Naciones Unidas seleccionó este modelo como uno de los tres mayores logros de Colombia. En 1987, los autores y el equipo que originó el modelo pedagógico crearon la Fundación Escuela Nueva–Volvamos a la Gente. Desde esa fecha las estrategias y materiales del modelo se han adaptado al contexto urbano y se iniciaron pilotajes en varias ciudades de Colombia, el nuevo modelo se denominó Escuela Activa Urbana. En 2001 se diseñó el programa Círculos de Aprendizaje–Escuela Nueva Activa como estrategia para restablecer el servicio educativo de la niñez y juventud desplazada y desescolarizada. También se creó el programa Escuela Nueva Itinerante como una solución educativa concreta para comunidades afectadas por las catástrofes naturales en Colombia. Desde su creación en 1987, la Fundación ha promovido y liderado la internacionalización del modelo a varios países del mundo entre los cuales se encuentran Brasil, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, India, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Timor Oriental y Vietnam.⁵¹

El caso de Escuela Nueva es singularmente interesante porque, a pesar de los éxitos logrados, este emergente no ha podido instalarse en la corriente principal de la educación para romper

⁵⁰ Según datos del LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) de la UNESCO en 1998.

⁵¹ Fuente: Fundación Escuela Nueva (2014).

las estructuras tradicionales injustas. Un informe reciente sobre el tema (Vélez Bustillo, 2015: s.p.) señala que hoy la agenda de políticas educativas del país:

[...] no incluye el fortalecimiento del modelo de la Escuela Nueva (EN), el cual fue apoyado fuertemente por el Ministerio de Educación hace unos años. Más recientemente una versión 'diluida' del modelo ha sido apoyada por el Ministerio de Educación, sin resultados convincentes.⁵² Sin embargo, varias alianzas público-privadas han implementado el modelo original con éxito significativo. Una de esas experiencias exitosas es el programa Escuela Activa Urbana (EAU) en Manizales que ha mostrado buenos resultados PISA en comparación con escuelas en otras ciudades en Colombia. Investigaciones en varios países, pero más que nada en Colombia y Guatemala (Forero et. al., 2006), demuestran que cuando es implementada correctamente, la EN ha sido efectiva en mejorar la eficiencia interna del sistema educativo al reducir la incidencia de repetición y deserción escolar e incrementar el deseo de los estudiantes de seguir estudiando. Los estudiantes de la EN alcanzan mejores resultados académicos en matemáticas y español que los estudiantes de tercero y quinto grado en escuelas que siguen el modelo estándar. Además, la EN fomenta los valores democráticos y la convivencia social, y mejora el autoestima y la creatividad. En otras palabras, la EN ahorra dinero a la misma vez que mejora los resultados educativos cognitivos y no cognitivos. Por ende, la UNESCO, UNICEF y

el Banco Mundial han aconsejado a sus países [miembros interesados en mejorar la educación] que aprendan de esta experiencia pedagógica.

La Escuela Nueva es interesante como emergente porque está dirigida de manera específica a los grupos con más carencias; ha logrado una masividad sin precedentes; pone en acción un aprendizaje activo, participativo y colaborativo; respeta los ritmos de aprendizaje de cada alumno; desarrolla competencias cognitivas pero también el ejercicio de valores cívicos y la participación.

Esta experiencia cumple, como la anterior, con las condiciones para ser emergente en la región: ha obtenido buenos resultados, está implantada de forma masiva, tiene costos más bajos que la propuesta tradicional, y puede implementarse con los recursos existentes en las escuelas carenciadas de la región. Pero también muestra que estos logros no alcanzan por sí mismos para la sostenibilidad si no existe una clase académica que abogue por el reconocimiento de las características de una educación más justa para que el modelo incida en la opinión pública y en las decisiones políticas que lo resguarden y lo hagan crecer.

⁵² Uno de los mecanismos más exitosos con que opera el sistema educativo tradicional para absorber la innovación es su 'burocratización'. Esto significa que la experiencia sigue formalmente existiendo, pero en la práctica opera cada vez más de manera más homóloga a la tradicional (Cfr. Aguerrondo, 2008a).

6.1.3 Aprendizaje en servicio: casos inspiradores

El tercer conjunto de experiencias que hemos seleccionado como potencial respuesta emergente a los problemas que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos y del Caribe, es el modelo de Aprendizaje en Servicio (APS).⁵³ Este modelo, si bien no es originario de la región, se adapta plenamente a sus características, como lo prueba su importante expansión en países latinoamericanos. Aprendizaje en Servicio es una metodología pedagógica que promueve el desarrollo de competencias a través de actividades escolares de servicio a la comunidad. Este concepto se ha difundido internacionalmente, sobre todo en España, Estados Unidos, el Reino Unido, México, Costa Rica y especialmente en Argentina. Desde que en 1966 Harvard iniciara su primer curso de Aprendizaje en Servicio, centenares de universidades y escuelas en todo el mundo han incluido este tipo de actividades en sus planes de estudio. Universidades de prestigio como Berkeley o Stanford han fundado institutos de capacitación docente en Aprendizaje en Servicio. Países tan diversos como Italia, Alemania, Botsuana, Australia, Costa Rica y Argentina están promoviendo programas nacionales o regionales para que los estudiantes puedan servir a la comunidad aplicando los conocimientos adquiridos en la educación formal. En Argentina se encuentra el CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS, 2014), organización que trabaja en la región para promover la educación en los valores de la solidaridad y la participación ciudadana a través del desarrollo de la metodología del Aprendizaje en Servicio.

Este modelo pedagógico permite aprender haciendo y ayuda a consolidar el aprendizaje de los contenidos curriculares al integrar y aplicar en una misma actividad conocimientos provenientes de diversos campos disciplinarios. Simultáneamente, los proyectos de APS desarrollan la competencia para la resolución de problemas, la motivación para aprender, la comunicación interpersonal y la capacidad de observación y aplicación de conocimientos, así como el desarrollo personal y el compromiso con valores democráticos y solidarios. Todos estos elementos forman parte del conjunto de indicadores que deben estar presentes en los emergentes de la nueva educación.

Esta estrategia de enseñanza permite a los alumnos aprender más allá de las fronteras del aula mediante una activa participación en actividades organizadas en torno a necesidades reales de la comunidad. No se trata de una serie de actividades aisladas sino que el aprendizaje en servicio brinda, como parte del currículo escolar, tiempo estructurado para que los estudiantes se comprometan con la comunidad y mejoren su pensamiento crítico y sus destrezas de comunicación y planificación.

Según Puig el APS es “una propuesta que funde en una sola actividad el servicio a la comunidad y el aprendizaje” (Puig et al., 2006: 11) y sus características son las siguientes: “1) se aprenden nuevos conocimientos y se produce desarrollo personal; 2) se requiere participación activa por parte del alumno; 3) la actividad exige una cuidadosa organización; 4) las necesidades de la comunidad son un horizonte que no debemos olvidar; 5) se precisa la coordinación entre cualquier instancia educativa formal o no

⁵³ Las teorías sobre la importancia del trabajo voluntario y las técnicas de aprendizaje en servicio tienen su origen a principios del siglo XX en Estados Unidos. Su fundamento teórico se apoya, entre otros, en el trabajo de William James, quien sostenía que el conocimiento adquirido en los libros puede llegar a ser bastante frágil, pero que puede ser fortificado a través de la experiencia. El Antioch College fue líder en extender la práctica del trabajo fuera de la institución educativa a través del área de servicio comunitario. Los estudiantes del programa ‘estudio-trabajo’, que comenzó en 1921, sirvieron a la comunidad en las áreas de salud y educación. Sin embargo la expresión ‘aprendizaje en servicio’ surgió más tarde.

formal y la comunidad que recibirá el servicio; 6) el APS genera responsabilidad cívica; 7) se necesita la integración del servicio en el currículum académico o en las propuestas formativas de las entidades educativas no formales; 8) destina tiempo previamente previsto a la reflexión sobre la experiencia.” (Ibid: 17).

El modelo APS es interesante como respuesta emergente porque presenta muchos de los analizados descritos como propios de un nuevo modelo educativo, tales como aprendizaje profundo, desempeño de competencias de acción, reflexión sobre la práctica, trabajo cooperativo, ruptura del modelo organizativo rígido en espacios y tiempos, etc. También cumple con el requisito de masividad.

La particularidad de este emergente es que, al ser muy potente como modelo alternativo, no ha roto con el sistema tradicional sino que lo ha perforado y lo modifica desde adentro. Es de tener en cuenta que en su inicio se diseñó para llevar a cabo proyectos extracurriculares, pero en una segunda fase se integró al currículo y al desarrollo de los contenidos. No representa un modelo de costo más bajo, ni está dirigido de manera específica a los grupos con más carencias, pero es factible utilizarlo en ambos casos (zonas o escuelas con pocos recursos, o con poblaciones carenciadas) y lograr muy buenos resultados. Este emergente puede servir como paso intermedio para un cambio más profundo.

6.1.4 Los MOOC: un ejemplo en Uruguay

Otra de las experiencias que podría constituir una respuesta emergente a los problemas que hoy tienen los sistemas educativos en el mundo, así como

en América Latina y el Caribe, se refiere al diseño e implementación de los cursos masivos y abiertos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés), que están revolucionando el concepto de educación a distancia.⁵⁴ Para que la enseñanza a distancia pueda ser considerada MOOC debe cumplir los siguientes requisitos:

- Ser un curso. Debe contar con una estructura orientada al aprendizaje, que suele conllevar una serie de pruebas o de evaluaciones para acreditar el conocimiento adquirido.
- Tener carácter masivo. El número de posibles matriculados es, en principio, ilimitado, o bien en una cantidad muy superior a la que podría contarse en un curso presencial; el alcance es global.
- Estar en línea. El curso se realiza a distancia, e internet es el principal medio de comunicación; no requiere la asistencia a un aula.
- Ser abierto. Los materiales son accesibles de forma gratuita en internet; lo que no implica que puedan ser reutilizados en otros cursos.

Las temáticas son variadas y el formato de los cursos ha sido desarrollado y adoptado por universidades en Estados Unidos, Canadá y Reino Unido, tales como Stanford, MIT, Alberta, Harvard, Edimburgo, y se basa en el aprendizaje a través de videos de muy corta duración (tres a cinco minutos), ejercicios en línea, lecturas recomendadas y, sobre todo, el intercambio con otros inscritos (en cualquier parte del planeta) que forman parte de una comunidad virtual al estilo de una red social. A diferencia de los formatos tradicionales, los inscritos, vinculados por intereses comunes, pueden

⁵⁴ En inglés, Massive Open Online Course. Aunque existen algunos cursos previos que también podrían ser considerados MOOC, se acepta en general que el primer curso de este tipo fue ‘Connectivism and Connective Knowledge (CCK08)’ organizado por George Siemens y Stephen Downes de la Universidad de Manitoba (Canadá) en agosto de 2008. En este curso de 12 semanas de duración se inscribieron aproximadamente 2.300 estudiantes, por lo que la masividad es una de sus características.

intercambiar opiniones, consultas, revisiones, etc., mientras que el docente a cargo oficia como facilitador, moderador y regulador.

Sobre esta base, un equipo de la Universidad ORT de Uruguay se preparó en la Universidad de Edimburgo, Reino Unido, para adaptar este tipo de educación a distancia al país. El Plan Ceibal⁵⁵ se basó en esta experiencia para solicitar a la Universidad ORT que implementara un curso específico en su plataforma. En octubre de 2013 se lanzó el primer curso de programación informática MOOC para América Latina, que además fue el primero en el mundo dirigido específicamente a adolescentes de entre 12 y 17 años. El curso, elegido para experimentar con esta nueva tecnología, sigue llevándose a cabo, tiene una duración de cinco semanas y permite adquirir las capacidades y los conocimientos necesarios para programar animaciones, historias y videojuegos mediante la aplicación Scratch. Al segundo día de su lanzamiento, el curso contaba con 170 adultos (principalmente docentes) y 1.100 adolescentes inscritos. Cabe destacar que 32,05 por ciento de los participantes culminó el curso; este porcentaje se encuentra muy por encima de la tasa promedio de compleción de MOOCs, que es menor a 7 por ciento.

El caso del MOOC en Uruguay es interesante como emergente por su potencialidad como herramienta de distribución de conocimiento de manera efectiva, superando la restricción de la presencialidad y reduciendo los costos a través de cursos masivos. No es menos importante la posibilidad que este

modelo brinda para incorporar más innovaciones tecnológicas en las propuestas educativas, no solo para hacerlas más atractivas sino también para introducir la tecnología en las rutinas cotidianas del aprendizaje. La nueva metodología MOOC prueba que una persona puede aprender dentro de una comunidad virtual global. El objetivo es romper con la estructura tradicional de un curso, ya que quien se inscribe lo hace porque le interesa aprender de una forma dinámica y amena, más allá del reconocimiento académico que brinda el certificado de compleción de curso. Lo novedoso de este modelo en Latinoamérica es el uso de los MOOCs entre adolescentes y jóvenes, ya que en otros países más desarrollados se dirigen a adultos en el nivel superior.

6.2 El análisis de los emergentes presentados

A partir de la conceptualización de los emergentes, presentada en la sección 5, se han analizado los cuatro casos anteriores con el objetivo de identificar experiencias que constituyan emergentes presentes en la región y que ayuden a identificar nuevas oportunidades de aprendizaje para todas las niñas, niños y jóvenes. Como se ha dicho al presentarlos, estos son casos heterogéneos pero que tienen en común la presencia de los analizadores que se han descrito como propios de un nuevo modelo educativo.

En la sección anterior se han descrito dos ámbitos para reconocer los emergentes en la mutación actual (ver Cuadro 2): por un lado el nodo pedagógico de la propuesta y por el otro, las reglas

⁵⁵ El Plan Ceibal es un proyecto educativo en Uruguay que inició en 2007 y que se basa en la propuesta de Negroponte, OLPC, One Laptop per Child (una computadora portátil por niño). Sin precedentes en el mundo por su alcance nacional, el plan permitió que todos los niños de los centros de educación estatales recibieran una computadora portátil con conexión inalámbrica (Wi-Fi) tanto dentro como fuera del aula, brindando así conectividad a centros educativos y sus entornos en todo el territorio uruguayo. Dichos centros educativos se fueron equipando con redes Wi-Fi selectivas que permiten solo el acceso a equipos X.O diseñados por el colectivo OLPC. Sus resultados concretos están aún en fase de análisis y son motivo de debate en Uruguay. Para saber más, ver Plan Ceibal (2014).

o condiciones estructurales de organización, que estructuran su puesta en práctica. Este trabajo se propone identificar elementos que puedan ser analizadores adecuados para determinar la profundidad de una propuesta de transformación, así como su potencial poder innovador para provocar el cambio de paradigma hacia una educación acorde con una sociedad más justa: que ofrezca a todos sus miembros más oportunidades de aprendizaje válido

a lo largo de toda su vida. Esto no impide que los analizadores presentados aquí se puedan discutir, ampliar o desechar; o que haya otros que puedan ser añadidos.

El Cuadro 3 resume el análisis de los casos presentados en relación con los analizadores propuestos.

Cuadro 3. Los emergentes y los analizadores

CASOS EMERGENTES	Ruptura del nodo pedagógico				Ruptura de las condiciones estructurales de organización				Menor costo
	Contenido	Aprendizaje	TIC	Enseñanza	Diferenciación	Trabajo cooperativo	Organización flexible	Presencia- lidad	
Escuela Nueva (Colombia)	Curricular, gestión educación primaria	Activo, participativo y colaborativo	No	Atención personalizada de docentes	Promoción flexible, sistema de auto-aprendizaje activo	Sí	Sí	Absoluta	Sí
Relación Tutora (México)	Comunidades de aprendizaje y protagonismo del alumno	Profundo, colaborativo y académico	Sí	Alumno como tutor	Ruptura del módulo 'clase', espacio físico y tiempo ampliados	Sí	Sí	Relativa	Sí
Aprendizaje en Servicio (Región)	Actividades escolares de servicio a la comunidad	Acción y servicio	No	Docentes y voluntarios	Valores de solidaridad y participación ciudadana	Sí	Sí	Relativa	No
MOOC (Uruguay)	Cursos masivos y abiertos en línea	Activo y dinámico	Sí	Docentes	Aprendizaje en una comunidad virtual global	Sí	Sí	No	Sí

La matriz construida para el análisis de casos a partir del nodo pedagógico y las condiciones estructurales de organización evidencia que en los cuatro casos analizados se puede observar una ruptura con el modelo tradicional de enseñanza a diferentes niveles de profundidad. Se trata de experiencias que miran al currículo escolar desde una perspectiva más compleja. En estos casos, el contenido de aprendizaje se define con respecto a las competencias a desarrollar en los estudiantes más que con respecto a los contenidos conceptuales a enseñar. Las cuatro experiencias se basan en la necesidad de abandonar la cultura memorística y de reproducción de información para adoptar una nueva cultura en la que no sólo se busca información sino que se procesa, se transfiere y se utiliza para enfrentar situaciones y resolver problemas concretos.

Otro punto importante a destacar del análisis de experiencias es que los cuatro casos trabajan con una mezcla de métodos y se apoyan en aquellas pedagogías que dependen del trabajo colaborativo y de la indagación. Estos enfoques preparan explícitamente a los estudiantes para el aprendizaje a lo largo de la vida. Por su parte, los docentes tienen que jugar papeles complejos y se convierten en expertos orquestadores de entornos de aprendizaje para el logro de competencias contemporáneas complejas. Además, las cuatro experiencias amplían la manera de entender la enseñanza y rompen con la idea de que el aprendizaje es exclusivo de la escuela. En los cuatro casos, además de los docentes, participan otros educadores en espacios virtuales y no virtuales.

En relación con las condiciones estructurales de la organización, se constata que las cuatro experiencias buscan romper con algunas de sus reglas básicas. En mayor o menor medida, las cuatro cuestionan los principios de homogeneización, de organización rígida y de desempeño individual. También cuestionan la presencialidad ‘absoluta’ del docente, ya que en todas ellas existen espacios de aprendizaje sin presencia física del educador. Tanto Escuela Nueva como Aprendizaje en Servicio han ampliado el perfil del docente mediante la inclusión de miembros de la comunidad en este rol. En el caso de los MOOCs, la tecnología tiene un papel clave como motor de todos los elementos del entorno de aprendizaje. Este ejemplo es un buen punto de partida para la innovación profunda, pues ofrece herramientas poderosas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, incluso dentro de la estructura existente.

Finalmente, pero no menos importante, estas experiencias presentan en distinto grado costos menores a los tradicionales en relación con los resultados obtenidos. Quizás la excepción sea el modelo de Aprendizaje en Servicio que no pone el énfasis en el costo, pero tampoco lo descuida, ya que estas experiencias se realizan en todo tipo de establecimientos y en contextos socioeconómicos muy disímiles, sin incrementar el costo de la educación tradicional pero logrando mejores resultados.

Z. A modo de cierre



7. A modo de cierre

Los procesos de reforma educativa anteriores han enseñado que no es posible resolver la crisis de la escuela y la de los sistemas escolares con más de lo mismo. No es suficiente mejorar los contenidos escolares ni dar más capacitación a los docentes o contar con mayor financiamiento. Las señales indiscutidas que evidencian la crisis y denuncian la poca pertinencia de la propuesta tradicional para la región, tienen que ver no solo con la decadencia de los logros de aprendizaje, sino también con el escaso interés de los estudiantes, el malestar docente y la violencia en la escuela. Las respuestas que se generan en función de las nuevas demandas parecen quedar a medio camino y son capaces de producir solo cambios marginales.

Hay que cuestionarse, entonces, cómo puede la nueva sociedad resolver la necesidad de distribución equitativa del conocimiento, qué características debe tener dicho conocimiento para que sea ‘socialmente válido’ y qué dispositivos organizacionales se deben desarrollar para hacer posible el ‘aprendizaje de todos a lo largo de toda la vida’. Algunos autores han superado la idea de reforma y hablan de reinención de la escuela (Elmore, 1990) desde hace ya algunas décadas. El foco siempre está en la interacción entre alguien (o algo) que enseña y alguien que aprende, pero esta reinención debería apoyarse en una nueva organización de la enseñanza / aprendizaje. Como se apuntó en el Foro de Toronto sobre ‘Schooling for Tomorrow’,⁵⁶ la ‘escuela’ no necesariamente es una institución del sistema escolar formal, porque si se reinventa puede hacer referencia a ciertos arreglos institucionales a través de los cuales podría tener lugar el aprendizaje organizado y deliberado (OECD Secretariat, 2008: 2). El concepto

de ‘escuela’ se transforma así en el de ‘entornos de aprendizaje’, uno de los cuales puede ser la escuela, pero coexisten con ella muchos otros que ofrecen espacio para el aprendizaje no formal y para hacerlo a lo largo de toda la vida.

Hoy, frente a la realidad de los recursos limitados (y a menudo mal utilizados), los gobiernos y las sociedades de América Latina y el Caribe se encuentran en una disyuntiva que requiere respuesta urgente: o continúan ofreciendo una educación de poca calidad para la mayoría y solo ofrecen educación de excelencia a muy pocos; o se buscan diferentes opciones integrales para ofrecer una educación de calidad para todos, que responda a los retos de las sociedades contemporáneas.

Los sistemas escolares, como los conocemos hoy en día, nacieron en un momento de la historia en que era necesario masificar la distribución del conocimiento. Su cometido se cumplió eficazmente al facilitar los esquemas que llevaron la educación básica a todos y se logró ofrecer las bases para la adquisición de conocimientos mínimos. Sin embargo, frente a los retos del siglo XXI y el surgimiento de la sociedad del conocimiento, este modelo educativo parece estar agotado.

Las bases estructurales donde se asentaba – el tipo de conocimiento a transmitir, las características de quienes aprenden, la manera cómo se organiza el aprendizaje, el oficio de la enseñanza y los productos que se requieren para este fin, entre otras cosas – han cambiado tan sustancialmente que se necesita un verdadero cambio de paradigma educativo.

⁵⁶ ‘Schooling for Tomorrow’. Foro. Toronto, junio de 2004.

Una combinación de indicadores inapropiados y escasa responsabilidad por los resultados ha frenado significativamente la mejora educativa en América Latina y el Caribe. El desafío es grande ya que se han heredado del pasado deudas que reclaman ser saldadas adecuadamente; al mismo tiempo, la educación en la región tiene que dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la cohesión social y la integración cultural, el acceso a tecnologías y la formación ciudadana.

Alrededor del mundo existen diferentes esfuerzos que responden a estos retos y buscan nuevos modelos. Muchos se han focalizado en estudiar cómo aprende el ser humano y en diseñar modelos con elementos que favorecen el aprendizaje. Ellos son relevantes y deben tomarse en cuenta en América Latina y el Caribe. Sin embargo, las soluciones que ofrecen, y el pensamiento alternativo detrás de ellas, con frecuencia tienen que ver con realidades diferentes a las de los países de la región. Estas líneas de pensamiento no pueden ser adoptadas como modelo incuestionable dadas las diferentes condiciones (económicas, políticas, sociales y geográficas) que caracterizan a la región.

Es dentro de ese marco que sugerimos un debate informado en torno a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los paradigmas de aprendizaje emergentes frente al sistema tradicional?
- ¿Qué iniciativas están surgiendo como innovaciones o alternativas para brindar respuestas más adecuadas a las necesidades de aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, según criterios de cambio profundo?

- ¿Qué retos existen al implementar nuevas propuestas de aprendizaje que incluyan a poblaciones que hoy están fuera del sistema educativo formal? ¿Cuáles pueden ser las estrategias alternativas que aborden los factores más evidentes de exclusión (p. ej., carencia de oferta, pobreza de recursos, trabajo infantil)?
- ¿Cómo crear las condiciones que hagan viable en los países y zonas geográficas correspondientes la educación intercultural bilingüe? ¿Cómo realizar políticas lingüísticas, elaborar diseños curriculares y materiales educativos apropiados, y formar docentes desde y para el bilingüismo y la interculturalidad? ¿Cómo capacitar a los docentes para enfrentar el desafío de asumir este nuevo rol?
- ¿Cuáles son las estrategias para que los países de América Latina y el Caribe alcancen sus objetivos nacionales y compromisos internacionales en la consolidación de una oferta de aprendizaje de calidad y equidad?
- ¿Cuáles son los ejes centrales que deben definir la agenda educativa para el aprendizaje de todos los niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe?

Las respuestas no son simples, pero sí urgentes. No es suficiente pensar en escenarios futuros sino es preciso encontrar ahora la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo.



Referencias

Aguerrondo, Inés, '¿Es posible impartir educación de calidad con menores costos?', *Perspectivas, Revista trimestral de Educación Comparada*, vol. 28, no. 2, junio de 1997.

Aguerrondo, Inés, *América Latina y el desafío del Tercer Milenio: Educación de mejor calidad con menores costos*, PREAL, Santiago de Chile, Documento no. 10, enero de 1998.

Aguerrondo, Inés, 'La gestión del sector educación en los '90: Algunas cuestiones para mejorar la eficacia educativa' en *Gestión de la educación en América Latina y el Caribe: ¿Vamos por un buen camino?*, OREALC/ UNESCO, Santiago de Chile, 2004, <http://www.oei.es/reformaseducativas/gestion_educacion_lac_vamos_buen_camino.pdf>

Aguerrondo, Inés, 'The Dynamics of Innovation: Why does it survive and what makes it function' en *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD. París, 2008a.

Aguerrondo, Inés, 'Revisar el modelo: Un desafío para lograr la inclusión', *Perspectivas*, UNESCO, no. 145, 2008b, pp. 61-80.

Aguerrondo, Inés, 'Enseñar y aprender en el siglo XXI', Seminario Desafíos para la educación: Una mirada a diez años, Universidad Católica de Uruguay, Montevideo, 26 y 27 de mayo de 2010.

Aguerrondo, Inés, 'La difícil tarea de gestionar reformas educativas: ¿Son los ministerios de educación la herramienta adecuada?', XIX Congreso Internacional del CLAD: Reforma del Estado y de la administración pública, Quito, 11-14 de noviembre de 2014.

Aguerrondo, Inés y Susana, Xifra, 'La supervisión educativa en Ecuador: Del control jerárquico al asesoramiento/ monitoreo' Ponencia presentada en LASA 2012: Towards a Third Century of Independence in Latin America, San Francisco, 23-26 de mayo de 2012.

Alfonso, Mariana, et al., 'Panorama general de la educación en América Latina y el Caribe', en *Educación para la transformación*, editado por M. Cabrol y Miguel Székely, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C. 2012.

Andrada, Georgina S., 'Derecho a la inclusión: Debate entre docentes de una escuela de reingreso', Ponencia para las X Jornadas de Sociología de la UBA: 20 años de pensar y repensar la sociología: Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI, Buenos Aires, 1-6 de julio de 2013.

Apple, Michael, *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, 1986.

Avalos, Beatrice, 'School Improvement in Latin America: Innovations over 25 years' en *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, editado por T. Townsend, Springer International Handbooks of Education, vol. 17, Springer, Netherlands, 2007.

Avalos, Beatrice y M. Eugenia, Nordenflycht, *La formación de profesores: Perspectiva y experiencias*, Santillana, Santiago de Chile, 1999.

Benavides, Francisco y Francesc Pedró, 'Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos', *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 45, 2007, pp. 19-69.

Barber, Michael, Mona, Mourshed y McKinsey & Company, 'How the World's Best-performing Schools Come out on Top', McKinsey & Co, Nueva York, 2007, <http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf>

Bokova, Irina, *Llegar a los marginados*, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010, UNESCO, París, 2010.

Braslavsky, Cecilia y Gustavo, Cosse, 'Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones', *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, no. 2, 2006.

Brunner, José J., 'Educación y escenarios del futuro: Nuevas tecnologías y sociedad de la información', Documento no. 16, PREAL, Santiago de Chile, enero de 2000.

Burke, Andrew, 'The Community as a Resource for Learning: an Analysis of an academic-service learning in primary and secondary education' en *The Nature of Learning: Using research to inspire practice* editado por H. Dumont, David, Istance y Francisco, Benavides. OECD, París, 2010.

Cabrol, Marcelo y Miguel, Székely, *Educación para la transformación*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C., 2012.

Comisión Económica para América Latina, *Panorama social de América Latina 2010*, Documento informativo, CEPAL, Santiago de Chile, 2011.

Comisión Económica para América Latina, *Panorama social de América Latina 2009*. Documento informativo, CEPAL, Santiago de Chile, 2010.

CLAYSS, 'Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario', <<http://www.clayss.org.ar>>, visitada en varias ocasiones durante 2014.

Creamer, Claudio, 'Las otras crisis y desafíos en el mundo' *Polemika*, Universidad San Francisco de Quito, Quito, año 1, no. 1, 2009, <http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/polemika/Documents/polemika001/polemika001_009_articulo005.pdf>.

Cuenca, Ricardo, 'Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad' *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), vol. 1, no. 1, 2012, pp. 79-93, <<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.htm>>.

De Corte, Erik, 'Historical developments in the understanding of learning', en *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*, editado por H. Dumont, David Istance y Francisco Benavides, OECD, París, 2010.

Del Castillo Alemán, Gloria y Alicia A. Hiruma, *La reforma y las políticas educativas: Impacto en la supervisión escolar*, Flacso, México, 2009.

Denis, Bruno, 'La participation politique: Crise ou mutation ?' *Problèmes politiques et sociaux*, no. 927. París: Documentation française, 2006.

Domínguez, Guillermo, 'La sociedad del conocimiento y las instituciones educativas como generadoras de conocimiento: El nuevo «continuum» cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización' *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, no. 2, 2001, pp. 485-528.

Dubet, François, 'L'école, une institution en mutation', Conferencia para la asociación Agora, 10 de febrero de 2006, <http://www.agorange.net/conf_dubet.PDF>.

Dumont, Hanna, David, Istance y Francisco, Benavides, *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*, OECD, París, 2010, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>>.

Dussel, Inés, 'La producción de la exclusión en el aula: Una revisión de la escuela moderna en América Latina', X Jornadas LOGSE: La escuela y sus agentes ante la inclusión social, Granada, 27-29 Marzo de 2000.

Elmore, Richard F., *La reestructuración de las escuelas: La siguiente generación de la reforma educativa*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

Elmore, Richard F., 'Transformation of Learning in Rural Mexico: A personal reflection', Ponencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard, 2010.

Fajnzylber, Fernando, *Industrialización en América Latina: De la "caja negra" al "casillero vacío"*. Cuadernos de la CEPAL, CEPAL, Santiago de Chile, no. 60, 1989.

Feldman, Daniel, *Didáctica general*. Aportes para el desarrollo curricular, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2010.

Fenstermacher, Gary D., 'Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza' en *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos* editado por W., Merlin, Paidós, México, 1989.

Forero Pineda, Clemente, Daniel Escobar Rodríguez y Danielken Molina, 'Escuela Nueva's Impact on the Peaceful Local Interaction of Children in Colombia' en *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and opportunities*, editado por A. Little, Springer, Netherlands, 2006.

Fullan, Michael, 'Large-scale Reform Comes of Age' *Journal of Educational Change*, vol. 10, no. 2-3, 2009, pp. 101-113.

Fullan, Michael, *Change Forces: The sequel*, Falmer Press, Filadelfia, 1999.

Fullan, Michael, *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de las reformas educativas*, Akal, Madrid, 1993.

Fundación Escuela Nueva, 'Fundación Escuela Nueva, volvamos a la gente', <<http://www.escuelanueva.org>>, visitada en varias ocasiones durante 2014.

Gairín, Joaquín (coord.), *La descentralización educativa: ¿Una solución o un problema?*. Praxis, Barcelona, 2005.

García Huidobro, Juan E., 'Conflictos y alianzas en las reformas educativas: Siete tesis basadas en la Reforma Chilena' en *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. editado por S. Martinic y Marcela Pardo, CIDE-PREAL, Santiago de Chile, 2000.

Groff, Jennifer, 'Technology-rich Innovative Learning Environments', Artículo del proyecto OECD-Innovative Learning Environments, 2013, <<http://www.oecd.org/edu/ceri/innovativelearningenvironments.htm>>.

Hargreaves, Andy, 'Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional', Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente, Santiago de Chile, 1999.

Hoyle, Eric, 'Professionalisation and Deprofessionalisation in Education' en *World Yearbook of Education 1980: The professional development of teachers*, editado por E. Hoyle y Jacquetta Megarry, Taylor and Francis, Hoboken, 2012.

Ibáñez, Juan J., 'Los cambios de paradigma en ciencia: Las crisis y revoluciones de Thomas Kuhn' Blog Madrid Más, 2007, <<http://www.madrimasd.org/blogs/universo/2007/06/02/66914>>.

Innovemos, 'Bases de datos de la red de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe', <<http://www.redinnovemos.org>>, visitada en varias ocasiones durante 2014.

Khun, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1972.

López, Néstor, *Las nuevas leyes de educación en América Latina: Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*, Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE/UNESCO, Buenos Aires, 2007.

López, Néstor, y Juan C. Tedesco, 'Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina', Documento de trabajo, IIPE/UNESCO, Buenos Aires, 2002.

López-Calva, Luis F. y Nora Lustig (eds.), *Declining Inequality in Latin America: A decade of progress?* United Nations Development Programme, Nueva York y Brookings Institution Press, Washington, D.C., 2010.

Lustig, Nora (coord.), 'Fiscal Policy and Income Redistribution in Latin America: Challenging the conventional wisdom', Tulane Economics Working Paper Series, Documento de trabajo no. 227, octubre de 2011.

- Machado, Ana L., 'Calidad y diversidad en la educación chilena' Portal Educar Chile, 2008, <<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=91530>>.
- Maldonado, Carlos E., 'Marco teórico del trabajo en ciencias de la complejidad y siete tesis sobre la complejidad', *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, Universidad del Bosque, Bogotá, vol. 4, no. 8-9, 2003.
- Maldonado, Carlos E., 'Consecuencias políticas de la complejidad', *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, no. 74, año 34, enero-junio de 2013, pp. 189-208.
- Marcelo, Carlos y Denise, Vaillant, *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea, Madrid, 2009.
- Mateo, José L., 'Sociedad del conocimiento', *Arbor*, vol. 182, no. 718, 2006.
- Matus, Carlos, *Planificación, libertad y conflicto: Fundamentos de la reforma del sistema de planificación en Venezuela*, IVEPLAN, Venezuela, 1985.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, 'Consideraciones para determinar las prioridades de investigación educativa en América Latina', *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, A.C, México, vol. 38, no. 1-2, 2008, pp. 213-254, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012437011>>.
- Murillo Torrecilla, Francisco J., *La investigación sobre eficacia escolar*, Octaedro, Barcelona, 2005.
- Ñopo, Hugo y Aimee, Verdisco, 'Intervenciones tempranas y el reto de los recursos humanos' en *Educación para la transformación*, editado por M. Cabrol y Miguel Székely, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C., 2012.
- OECD, *Are the New Millennium Learners Making the Grade?: Technology use and educational performance in PISA 2006*, OECD, París, Educational Research and Innovation, 2010, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264076044-en>>.
- OECD, *Connected Minds: Technology and today's learners*, Educational Research and Innovation, OECD, París, 2012, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264111011-en>>.
- OECD, *Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation, OECD, París, 2013, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>>.
- OECD Secretariat, 'Alternative Models of Learning: Building on insights from Recent OECD-CERI analysis', Ponencia para la conferencia: Learning in the 21st Century: Research, innovation and policy, OECD, París, 15-16 de mayo de 2008.
- OREALC/UNESCO, 'América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos' Informe borrador, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 2015.
- OREALC/UNESCO, 'Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos', Documento de trabajo, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, 2007.
- OREALC/UNESCO, *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, 2012.
- Paiva, Verónica, '¿Qué es el Tercer Sector?' *Revista Científica de UCES*, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires, vol. 8, no. 1, junio de 2006.
- Pedró, Francesc, 'The New Millennium Learners: Challenging our views on ICT and learning', Documento de trabajo para el proyecto OECD-The New Millenium Learners, 2006, <<http://www.oecd.org/edu/ceri/38358359.pdf>>.
- Perkins, David, *Smart Schools: Better thinking and learning for every child*, The Free Press, Nueva York, 1992.

Plan Ceibal, 'Experiencias del Plan Ceibal', <<http://www.ceibal.org.uy>>, visitada en varias ocasiones durante 2014.

Psacharopoulos, George, Carlos, Rojas y Eduardo, Velez, 'Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva: Is Multigrade the answer?', *Comparative Education Review*, vol. 37, no. 3, agosto de 1993, pp. 263-276.

Puig, Josep M., et al., *Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía*. Recursos, Octaedro, Madrid, 2006.

Reimers, Fernando (coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*, La Muralla, Madrid, 2000.

Redes de tutoría, 'Experiencias de redes de tutoría', <<http://www.redesdetutoria.org>>, visitada en varias ocasiones durante 2014.

Sarason, Seymour, *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Octaedro, Barcelona, 2003.

Schady, Norbert, 'El desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe: Acceso, resultados y evidencia longitudinal de Ecuador' en *Educación para la transformación*, editado por M. Cabrol y Miguel Székely, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C., 2012.

SITEAL, 'Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades', Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, 2010.

Sliwka, Anne, 'The Contribution of Alternative Education', Ponencia preparada para la conferencia: Learning in the 21st Century: Research, innovation and policy, OECD, París, 15-16 de mayo de 2008.

Snyder, Sean, 'The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational reform through the lens of complexity theory', OECD Education Working Papers, OECD, París, no. 96, 2013 <<http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>>.

Sotolongo Codina, Pedro, y Carlos Delgado Díaz, *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Campus virtual, CLACSO, Buenos Aires, 2006.

Sotolongo, Pedro y Denise Najmanovich, 'La revolución del saber contemporáneo', Seminario Virtual, Clase 6, abril-agosto de 2013.

Tedesco, Juan C., *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.

Tenti Fanfani, Emilio, *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.

Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario, 2011.

Tishman, Shari, David N. Perkins. y Eileen Jay, *The Thinking Classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*, Allyn and Bacon, Boston, 1995.

Torres, Miguel, *Fernando Fajnzylber: Una visión renovadora del desarrollo en América Latina*, Libros de la CEPAL, CEPAL, Santiago de Chile, no. 92, 2006.

Tsoukas, Haridimos, 'Managing third-order change: the case of the Public Power Corporation in Greece' *Long Range Planning*, vol. 38, no. 1, febrero de 2005, pp. 79-95.

Tsoukas, Haridimos y Demetrios B. Papoulias, *Complex Knowledge: Studies in organizational epistemology*, Oxford University Press, Oxford, 2005.

Tsoukas, Haridimos y Robert Chia, 'On Organizational Becoming: Rethinking organizational change' en *Complex Knowledge: Studies in organizational epistemology*, editado por T. Haridimos, Oxford University Press, Oxford, 2005.

UNESCO, 'Panorámica Regional: América Latina y el Caribe', en *Llegar a los marginados*, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, UNESCO, París, 2010.

- UNICEF, *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*, UNICEF, Nueva York, 2008.
- UNICEF, *Completar la escuela: Un derecho para crecer, un deber para compartir*, UNICEF, Panamá, 2012.
- UNICEF-UNGS, *Oportunidades para aprender: Sistematización de programas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México*, UNICEF, Argentina, 2012.
- UNRISD, 'Combating Poverty and Inequality: Structural change, social policy and politics', Informe de referencia, United Nations Research Institute for Social Development, Ginebra, 2010.
- Vaillant, Denise, *Formación de docentes en América Latina: Re-inventado el modelo tradicional*, Octaedro, Barcelona, 2005.
- Vaillant, Denise, 'Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica', *Revista de Educación*, no. 340, mayo-agosto de 2006, pp. 117-140.
- Vaillant, Denise, 'Formación de profesores de Educación Secundaria: Realidades y discursos', *Revista de Educación*, no. 350, septiembre-diciembre de 2009, pp. 105-122.
- Vaillant, Denise, 'Capacidades docentes para la educación del mañana', *Pensamiento Iberoamericano*, vol. 7, 2010, pp. 113-128.
- Vaillant, Denise, 'Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana', *Diálogo Educacional*, Pontificia Universidad Católica de Paraná, Paraná, vol. 12, no. 35, 2012, pp.167-183.
- Vaillant, Denise, *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*, UNICEF, Buenos Aires, 2013.
- Vaillant, Denise, 'Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo', *Revista Educar*, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Barcelona, no. especial 30 aniversario, noviembre de 2014.
- Vaillant, Denise y Cecilia Rosell (eds.), *Maestros en Latinoamérica: Hacia una radiografía de la profesión*, PREAL, Santiago de Chile, 2006.
- Vaillant, Denise y Cecilia Rossel, 'The Recognition of Effective Teaching in Latin America: Awards to excellence', *Teacher development: An international journal of teachers professional development*, vol. 16, no. 1, 2012, pp. 89-110.
- Varsavsky, Oscar, *Marco histórico constructivo para estilos sociales, proyectos nacionales y sus estrategias*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1975.
- Vélez Bustillo, Eduardo, 'Nadie es profeta en su tierra: Escuela Nueva en Colombia', Blog de PREAL, 17 de marzo de 2015, <<http://blogdepreal.org/2015/03/17/nadie-es-profeta-en-su-tierra-escuela-nueva-en-colombia>>.
- Villa, Leonardo y Jesús Duarte, 'Los colegios en concesión de Bogotá, Colombia: Una experiencia innovadora de gestión escolar, reformas o mejoramiento continuo', Documento de trabajo, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C., 2002.
- Weinberg, Gregorio, *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*, UNESCO/CEPAL/PNUD/A-Z, Buenos Aires, 1984.
- Zorrilla, Margarita, 'La investigación sobre eficacia escolar: Un ingrediente para la toma de decisiones de mejora de la escuela y del sistema educativo. Análisis desde el contexto y experiencias mexicanas', en *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, editado por B. Rosa, et al. Santiago: OREALC/UNESCO, 2008.

UNICEF

Oficina Regional para América Latina y el Caribe
Calle Alberto Tejada, edificio 102, Ciudad del Saber
Panamá, República de Panamá
Apartado postal: 0843-03045
Teléfono: (507) 301-7400
www.unicef.org/lac

