

**Perspectivas para lograr mejores
oportunidades de aprendizaje para
niños, niñas y jóvenes en América
Latina y el Caribe**

Proyecto UNICEF

INFORME FINAL

Investigadoras principales: Lic. Inés Aguerro y
Dra. Denise Vaillant

Investigadoras asociadas: Dra. Magdalena De
Stefani y Doctoranda María Azpiroz

Enero 2015

TABLA DE CONTENIDO

PARTE A - LA SITUACION ACTUAL.....	6
1. EL MARCO GENERAL DE LA CUESTION.....	6
<i>La necesidad de un cambio de paradigma</i>	8
<i>La demanda de la sociedad del conocimiento: 'aprender' y no 'enseñar'</i>	12
<i>De reforma a mutación</i>	10
2. LOS ANTECEDENTES ¿QUÉ HA PASADO HASTA AHORA?.....	12
<i>Las producciones académicas</i>	13
<i>Las reflexiones sobre la gestión del cambio</i>	15
<i>Las estrategias de mejora</i>	16
3. SOCIEDADES DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE CONTINUO	20
4. LA ESPECIFICIDAD DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.....	24
5. UN MARCO POSIBLE PARA EMPEZAR A PENSAR.....	29
<i>Reconocer los 'emergentes'</i>	30
<i>El core pedagógico</i>	31
<i>Las 'reglas' que regulan la organización</i>	35
6. SOLUCIONES EMERGENTES (EXPERIENCIAS DE 'RUPTURAS')	38
<i>Algunas soluciones o líneas 'emergentes'</i>	39
<i>La Nueva Escuela de Colombia</i>	39
<i>Comunidades de Aprendizaje basadas en Relaciones Tutoras</i>	40
<i>Aprendizaje servicio- casos inspiradores</i>	41
<i>Los MOOC y un ejemplo de Uruguay</i>	42
<i>El análisis de los emergentes</i>	43
7. A MODO DE CIERRE.....	45
BIBLIOGRAFIA.....	48
ANEXO 1.....	53
<i>Iniciativas latinoamericanas para re-pensar el modelo tradicional de aprendizaje</i>	53

INTRODUCCIÓN

Desde los años 60 (Proyecto Principal de Educación OREALC/UNESCO) los gobiernos de América Latina y el Caribe se han comprometido a lograr una serie de metas en educación, particularmente referidas a aumentar la escolarización y disminuir las diferencias de género y localización geográfica (urbano-rural). Desde la década de los '90 se agregaron objetivos relativos a la 'calidad' (logros de aprendizaje y competencias del S.XXI) como parte de los derechos educativos de una sociedad más justa.

En los 50 años transcurridos desde entonces, el avance ha sido marginal en relación a la ampliación efectiva del derecho a la educación de todos los niños y jóvenes de América Latina, a pesar de que ha aumentado la inversión en el sector, se han elevado los requisitos de titulación de los profesores y se ha emprendido importantes reformas educativas. El panorama en la región es complejo, debido a que se debe enfrentar un doble reto: por un lado resolver las deudas del pasado; por el otro dar respuesta a los desafíos del futuro.

Las deudas que se heredaron del pasado siglo y que reclaman una adecuada satisfacción se refieren a: la universalización de la cobertura preescolar, básica y secundaria especialmente en grupos vulnerables, como las mujeres, los indígenas o la población con necesidades especiales; 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 más autonomía de los equipos directivos en la toma de decisiones. Por otro lado, la educación en América Latina 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.

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

Sin embargo, es imposible resolver las deudas del pasado a partir de respuestas tradicionales, dado que estas respuestas generaron un sistema educativo y una propuesta de enseñanza, que produjeron 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 impulsen 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: 17). De ahí que hoy sea imperiosa la reflexión sobre las perspectivas para lograr mejores oportunidades de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes en América Latina y el Caribe.

Para hacer efectiva la aspiración del respeto por los derechos de los niños a educarse, el desafío fundamental de la educación latinoamericana está en encontrar la forma de distribuir conocimiento válido de manera equitativa a los estudiantes, independientemente de su género, sector social de pertenencia, etnia o localización territorial, para contribuir al desarrollo de una sociedad con efectiva justicia social. Para ello no alcanza con 'reformas' al sistema escolar. Es necesario reinventar un dispositivo social que sea capaz de subsanar las fallas estructurales de los sistemas que conocemos.

Los sistemas escolares como los conocemos hoy en día, nacieron en un momento de la historia en que se requería masificar la distribución del conocimiento. 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 sustancialmente tal que ya no parece suficiente mejorar parcialmente este modelo y más bien se hace necesario un verdadero cambio de paradigma educativo. Continuar con este sistema educativo sería tan imprudente como intentar sanar una enfermedad con los recursos y las medidas de higiene del Siglo XIX.

Las propuestas y el pensamiento alternativo que tratan de mejorar los sistemas educativos se relacionan, en general, con realidades diferentes a la de América Latina y el Caribe, fundamentalmente en lo referido a la base cultural de su población y en la disponibilidad de recursos. Es por ello que las líneas de pensamiento surgidas en otras realidades, si bien son importantes y significativas, no pueden ser adoptadas como modelos incuestionables dadas las diferentes condiciones (económicas, políticas, sociales y geográficas) que nos caracterizan. Se requiere una profunda reflexión que permita encontrar modelos organizativos viables y apropiados a las restricciones propias de esta parte del mundo. Una inserción exitosa de América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento es poco probable si no se encuentran nuevos modelos de generación y distribución de conocimiento, eficaces y socialmente válidos que, con la mirada puesta en el futuro, tengan en cuenta la situación histórica, las características culturales y las circunstancias financieras que prevalecen en la región.

La transformación es necesaria y urgente y 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 aprendizajes de niños, niñas y jóvenes mediante el encuentro de experiencias, conocimientos, habilidades y recursos de diferentes sectores. Este no será un proceso corto ni simple ya que se trata de un verdadero cambio de paradigma.

En este informe se plantean algunos elementos iniciales para abrir un intercambio que permita vislumbrar este camino. Tiene por eje articulador la búsqueda de oportunidades de equidad en el aprendizaje de todos, tanto en el análisis como en las recomendaciones, por lo que incluyen las perspectivas de género, las necesidades particulares de minorías y grupos excluidos, así como los requerimientos de las personas con capacidades diferentes. El estudio se propuso:

- Identificar y analizar los principios o paradigmas 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 de 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. Definir cómo conceptualizan el aprendizaje, su adquisición, medición y articulación con el resto del sistema. Incluir ejemplos específicos. Una síntesis del relevamiento realizado figura en el Anexo 1.
- Reconocer los retos que surgen al implementar nuevas propuestas de aprendizaje que incluyan a poblaciones que hoy están fuera del sistema educativo formal (e.g. algunos grupos indígenas, algunos sectores de las poblaciones afro-descendientes, migrantes internos, niños y niñas y adolescentes en zonas marginales urbanas).
- Formular recomendaciones a UNICEF para que los países de la región alcancen sus objetivos nacionales y compromisos internacionales en la consolidación de una oferta de aprendizaje de calidad y equidad; y 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.

El informe se basó en análisis documentales y en el trabajo de datos secundarios: búsqueda bibliográfica general, acceso a documentación de informes de proyectos, informes de evaluación, bases de datos existentes, así como documentos relevantes disponibles en Internet y bibliotecas considerando especialmente, hasta donde lo permitieron las evidencias y los análisis disponibles, la realidad de los diversos países de América Latina y el Caribe.

El estudio incluyó un proceso de identificación y categorización de experiencias alternativas (ver Anexo1) que se proponen mejorar las oportunidades de aprendizaje en América latina y el Caribe. Se procedió a una exhaustiva revisión de la bibliografía de organismos internacionales tales como UNICEF, UNESCO, OEI, OECD. También se utilizaron insumos provenientes de estudios e informes de autores con acumulación en la temática. Se buscó ilustrar la descripción con ejemplos ampliamente reconocidos que tuviesen al menos tres años de antigüedad y tengan evaluaciones debidamente documentadas.

PARTE A – LA SITUACION ACTUAL

1. EL MARCO GENERAL DE LA CUESTION

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.

A pesar de que la educación es un campo con grandes necesidades de transformación, esa transformación es muy difícil de llevar a cabo ya que el sistema escolar es uno de los aparatos institucionales que a lo largo del tiempo se ha mostrado más renuente a los cambios. Las propuestas de cambio vienen siendo más de mejora que de innovación profunda, del orden de lo que se podría denominar 'más de lo mismo' ya que las estrategias difícilmente cuestionan los supuestos profundos que estructuran el modelo educativo clásico.

No se trata de reformar el viejo sistema (eso es lo que ha fallado hasta ahora) sino de buscar cómo se reemplaza la solución (el modelo organizativo) que encontró la modernidad para transmitir conocimiento 'socialmente válido' de manera masiva. Hoy el desafío es producir algo más que un mero cambio o mejora del modelo educativo tradicional. Los cambios necesarios son tan drásticos que parecería que estamos en un escenario en el que no alcanza con encarar meras 'reformas'. Por detrás de la crisis educativa, pareciera que en la actualidad se transita por una verdadera mutación que acompaña (con ritmo diferente) la mutación de otros procesos.

Por su complejidad y profundidad, este no es un cambio posible de ser planeado, pero sí posible de ser reconocido y alentado si se orienta la reflexión hacia elementos que permitan reconocer embriones del nuevo dispositivo organizativo que está generando la sociedad actual (sociedad del conocimiento).

Es innegable que 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 primaria y primer ciclo de secundaria. En primaria se ha logrado una cobertura casi universal, y en secundaria básica se ha llegado a 70% aproximadamente. Como contraparte, el acceso al nivel secundario superior es significativamente menor, siendo el último ciclo educativo de educación postsecundaria solamente accesible para una muy reducida cantidad de jóvenes (CEPAL, 2011). A pesar de que en Secundaria superior ha habido mejoras, las tasas de cobertura se encuentran aún en un 50%¹. 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 existe un costo debido al rezago educativo de más de 9.000 millones de dólares (CEPAL, 2011).

También es un logro haber avanzado significativamente en la cobertura a nivel preescolar: en 1990 solo el 36% de las niñas y los niños de 4 y 5 años asistía a la escuela, pero luego de 20 años la cifra ha crecido de manera sostenida hasta llegar a un 61%, aunque el acceso a la enseñanza preescolar es todavía significativamente desigual, desde una matrícula casi universal en casos como Cuba y México, a una cobertura del 30% en países como Guatemala, Honduras y República Dominicana. Esta disparidad es aún más marcada si se comparan zonas rurales frente a zonas urbanas. Por otro lado, a pesar de la mayor

¹ Según Alfonso et al. en la población de 20 a 24 años la cobertura educativa es todavía de uno de cada tres estudiantes. (Cf. Alfonso, M; Bos, M; Duarte, J; Rondón, C, 2012)

cobertura a nivel preescolar, la calidad de la oferta educativa no es siempre la adecuada. Schady (2012) destaca la importancia de la calidad educativa desde la etapa preescolar, ejemplificando intervenciones realizadas mayoritariamente en Estados Unidos. Ñopo y Verdisco (2012) sugieren que la baja calidad de la educación preescolar es en gran parte la principal causa de las carencias con las que los estudiantes llegan a la etapa secundaria. Según los autores, el bajo nivel es causado porque los docentes de nivel preescolar están menos preparados que los de nivel primario y secundario ya que solamente un 4,2% ha culminado su educación superior.

En los últimos 30 años las reformas educativas han tendido a la universalización y descentralización de la educación básica 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 los 80 el énfasis estaba puesto en la universalización de la educación básica, y es a partir de los 90 que se comienza a pensar en mejorar la calidad de la propuesta educativa con el fin de garantizar la equidad (Avalos, 2007). Nadie duda de que en América Latina y el Caribe se ha producido una extensión normativa de la enseñanza obligatoria, que pasó de un promedio de 9 a 12 años de escolaridad, 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, existiendo grandes diferencias tanto en el logro de resultados académicos entre los diferentes sectores sociales así como en la calidad de los conocimientos adquiridos. Los intentos por lograr una mayor equidad han fracasado en su mayor parte, perpetuando la exclusión educativa, sobre todo en las poblaciones más desfavorecidas, es decir poblaciones con capacidades diferentes, que se encuentran en situación de pobreza, aisladas geográficamente -en el caso de poblaciones rurales-, grupos indígenas o por diferencias de género.

Es ampliamente conocido que en América Latina y el Caribe los alumnos aprenden poco, y que existen profundas diferencias entre quienes nacieron en zonas más desarrolladas y en familias de altos ingresos en relación a los que nacieron en zonas o en familias más pobres. La escuela reproduce las desigualdades mediante la separación entre las escuelas de ricos y de pobres. Según Reimers (2000, pág. 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 más altos de ingreso no la culminan. Las tasas de conclusión de primaria son de 96% en zonas urbanas contra un 85% en zonas rurales, y en cuanto a pueblos originarios y afrodescendientes, solamente un 80% culmina este ciclo.

A pesar de que la educación es un campo con grandes necesidades de transformación, esa transformación es muy difícil de llevar a cabo. Los esfuerzos son muchos pero no hay una receta clara para mejorarla, y es difícil lograr resultados contundentes. La diferencia mayor entre el siglo XX y XXI es el cambio en las demandas y necesidades basado en la existencia de tres nuevas prioridades que difieren del foco clásico del siglo XX que era ampliar la cobertura educativa. Estas tres prioridades son: 1. mejorar la calidad de la educación básica; 2. la construcción de la ciudadanía; y 3. la ampliación de la cobertura para secundaria baja y alta (Cabrol, M; Szekely, M, 2012).

En este sentido, la CEPAL plantea una doble agenda, por un lado “los problemas pendientes del siglo XX-cobertura, acceso, progresión oportuna y conclusión de los distintos ciclos educativos” a lo que se agrega, como desafío del 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, pág. 85). En el marco de la segunda agenda, importa el perfeccionamiento docente y la integración de las TIC.

Más allá de que la situación más grave en términos de calidad educativa la sufren los sectores desfavorecidos, la baja calidad de la educación en América Latina afecta a todas las clases sociales, perpetuando el rezago económico y cultural de la región. El porcentaje de los 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 cuanto a acceso, infraestructura y materiales que en cuanto a prácticas de enseñanza y a resultados (Reimers, 2000, pág. 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, pág. 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. 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.’ (Alfonso, M; Bos, M; Duarte, J; Rondón, C, 2012).

La urgencia hoy en América Latina y el Caribe es replantear el sistema educativo para hacerlo relevante 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).

La necesidad de un cambio de paradigma

El sistema escolar es uno de los aparatos institucionales que a lo largo del tiempo se ha mostrado más renuente a los cambios. Aunque no pueda negarse que, desde una mirada de largo plazo, se pueden reconocer modificaciones, no puede decirse que estas sean de gran envergadura. Las propuestas de cambio vienen siendo más de mejora que de innovación profunda, del orden de lo que se podría denominar ‘más de lo mismo’ ya que no cuestionan los supuestos profundos que estructuran el modelo educativo clásico. En los casos en que sí lo hacen, se trata más bien de pequeños emprendimientos localizados en un área o sector, aislados de la corriente central del sistema que, por lo mismo, no tienen impacto de cambio masivo². No es exagerado decir por ello que, a pesar de las buenas intenciones, las reformas han tenido y siguen teniendo fuertes dificultades para lograr los objetivos de la transformación que se requiere.

² El caso más notable en este sentido es quizás el del movimiento escolanovista en las primeras décadas del S.XX que, aun cuando se diversificó en varias propuestas, no adquirió fuerza suficiente como para modificar la corriente principal de la oferta educativa.

Hoy el desafío es producir algo más que un mero cambio o mejora del modelo educativo tradicional. Como se ha dicho, no se trata de reformar el viejo sistema (eso es lo que ha fallado hasta ahora) sino de buscar cómo se reemplaza el modelo organizativo que fue propuesto por la modernidad para transmitir conocimiento 'socialmente válido' de manera masiva. Ese modelo fue importante en su momento pero hoy está en franco agotamiento.

Por su complejidad y profundidad, este no es un cambio posible de ser planeado, pero sí posible de ser reconocido y alentado si se orienta la reflexión hacia elementos que permitan reconocer embriones del nuevo dispositivo organizativo que está generando la sociedad actual (sociedad del conocimiento) para transmitir el nuevo conocimiento válido (pensamiento complejo) de manera justa y equitativa a todos.

Estamos frente a cambios externos al sistema educativo que afectaron profundamente el viejo modelo escolar, cambios como el aumento de la cobertura educativa y la obligatoriedad, la pérdida de algunos contenidos considerados clásicos para la cultura de la humanidad, la aparición de nuevas tecnologías y la globalización mediática. Esta no es una crisis temporal sino estamos frente a un cambio cultural y cualquier solución superficial, puede resultar en fracaso. Por lo tanto, es necesaria la transformación radical del modelo educacional para que pueda adaptarse a un nuevo modelo cultural.

Las actuales instituciones no han podido adaptarse a todos estos cambios y lo que se ha hecho en la mayoría de los casos es intentar adecuar de manera forzada el sistema ya existente a las demandas de un nuevo contexto. Es por esto que en los últimos años se han propuesto cambios en el dispositivo escolar. Tiramonti (2011) habla de la necesidad de un "cambio en el paradigma cultural de la escuela" que haga posible incluir lo diferente para lograr una superación de la segregación, generándose una nueva identidad escolar "asociada con su función cultural y no meramente disciplinadora de poblaciones potencialmente riesgosas". En contraste los criterios de "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" (Tiramonti, (2011, págs. 32-33). Este modelo hizo que se dialogara con una parcialidad cada vez más restringida de la cultura y se excluyeran muchas manifestaciones culturales.

Por lo tanto, se torna necesario realizar las adaptaciones didácticas y pedagógicas apropiadas para adaptar las oportunidades de aprendizaje a los cambios cognitivos en los jóvenes. Ha cambiado la organización del tiempo y el espacio y hoy se requiere aprendizaje autónomo y cooperativo, investigación y discusión así como un profesional de la enseñanza capaz de articular todo esto.

La demanda de la sociedad del conocimiento: 'aprender' y no 'enseñar'

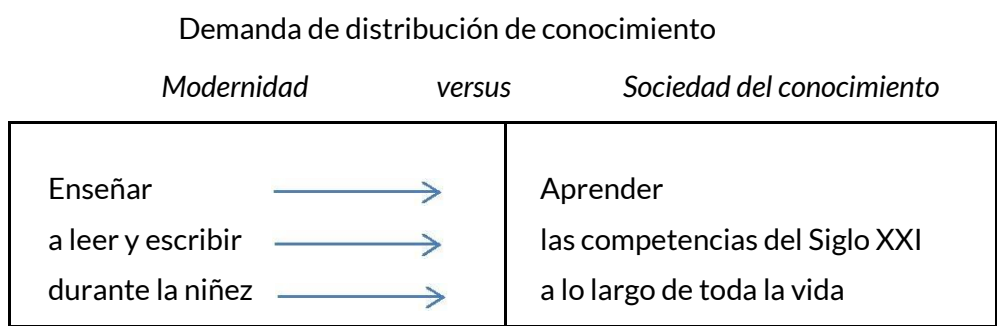
La enseñanza ha sido, tradicionalmente, el punto de partida de la reflexión pedagógica y didáctica y también del modelo mental predominante en la sociedad cuando se piensa en cómo educar. Los primeros intentos de modificar esta perspectiva³ no tuvieron peso más allá de los círculos especializados, proceso

³ Fue básicamente con la *revolución paidocéntrica*, con el movimiento de la escuela nueva, cuando esta perspectiva se modifica para pensar la educación centrada en el 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, 2009).

que terminó su desarrollo a partir de la conocida reflexión de Fenstermacher (1989) quien rompió definitivamente la díada conformada por enseñanza-aprendizaje, reconociendo la especificidad y autonomía de cada uno de estos términos. No es hasta más adelante, casi al terminar el S.XX, cuando el desarrollo de una serie de aportes complementarios sobre la naturaleza del aprendizaje, entre los que pueden citarse la perspectiva cognitivista, los avances de la neurociencia, el efecto de la emoción, la importancia de la retroalimentación, y otros elementos, (Dumont y otros, 2010) coloca en el centro del problema al aprendizaje y no a la enseñanza.

La dinámica de cambio acelerado que caracteriza la sociedad del conocimiento ha dejado en claro la importancia del aprendizaje permanente. El foco actual es aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida⁴, que modifica la demanda que diera origen a la escuela, que era la de enseñar a leer y escribir en la niñez.

Esto significa que 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 se expande de la niñez a toda la vida. El esquema siguiente resume esta idea:



Este cambio estructural, que es una mutación del sistema, ya empezó. Se lo puede reconocer en la multiplicidad de soluciones que se intentan en el sistema educativo. El reto actual es reconocer cuáles de estas soluciones son ‘emergentes’ que anuncian un dispositivo social de nueva índole que incluya la oportunidad de concretar una oferta justa de aprendizaje y haga posible que TODOS aprendan conocimientos válidos durante toda la vida.

De reforma a mutación

Un reto de esta envergadura no puede ser enfrentado con las herramientas conceptuales con las que se ha estado manejando esta cuestión hasta el presente. José Joaquín Brunner hace casi 15 años diagnosticaba que “Es probable que hoy estemos a las puertas de una nueva revolución educacional⁵. 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: 8)

⁴ LLL (Life Long Learning): aprendizaje a lo largo de toda la vida.

⁵ 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); 3. La masificación de la enseñanza (1950- 2000). (Brunner, 2000).

Estos cambios en el entorno son tan drásticos que parecería que estamos en un escenario en el que no alcanza con encarar 'reformas' con cambios superficiales al sistema educativo, como se hace habitualmente, sino que la profundidad de los cambios en el entorno obligan a una nueva visión acerca de cuál es el problema, cómo se lo define y cuáles son las alternativas frente a él. Los cambios necesarios parecen ser mucho más profundos de lo que habitualmente se conceptualiza. La presencia de una serie de crisis, unas dentro de las otras, complejizan la cuestión hasta transformarla en un problema diferente.

Por detrás de la crisis educativa, pareciera que en la actualidad se transita por una verdadera mutación que acompaña (con ritmo diferente) la mutación de otros procesos: Denis Bruno habla de la mutación respecto de la participación política (Bruno, 2006); François Dubet, respecto de la escuela (Dubet, 2006). En este escenario de crisis superpuestas, se aprecian las crisis en la superficie pero, por debajo, la mutación se produce oculta a la apariencia, y es necesario de-velarla.

Hay una diferencia sustantiva interesante en la definición de estas dos ideas, que se aclara más si se recurre al campo de la biología. La crisis es un desorden considerable en el desarrollo de un proceso, pero no afecta al proceso como tal ya que, luego de 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, 2008, págs. 70-71)

Esta parece ser la situación de la educación en la actualidad. Los sentidos tradicionales que la caracterizaron en el origen han cambiado totalmente. Tanto las instituciones educativas como el proceso de enseñanza han perdido el pie frente a cambios externos e internos que no son reversibles. Hay una transición de etapas desde la modernidad y algunas instituciones que fueron útiles en un momento, ahora no lo son. Pero falta la visión del nuevo sentido, lo que produce mucha incertidumbre y reclama respuestas, porque pareciera que 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)

2. LOS ANTECEDENTES ¿QUÉ HA PASADO HASTA AHORA?

El reconocimiento de la inequidad y la preocupación por una educación más justa han estado presentes históricamente en la región 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. El avance ha estado en que de una primera mirada macro de las estadísticas censales (escolarización, deserción, repitencia) se ha pasado a miradas más sofisticadas que permiten ver la distancia entre sectores sociales, razas y género. Pero son muchos menos los casos en los que se avanza en análisis empíricos que profundizan la descripción de los mecanismos centrales que dan cuenta de estos resultados y ayudan a diseñar políticas y estrategias concretas para la superación de los problemas.

En paralelo, sobre todo a partir de los 2000, se registran descripciones y reflexiones referidas a los procesos de cambio macro, producto del desarrollo de estrategias de reforma educativa que abundan en la región a partir de la década de los '90, pero no es tan profusa la reflexión sobre el contenido del cambio que, en general, es de tipo remedial y no de modificación de las condiciones estructurales el modelo tradicional.

Durante las últimas dos décadas se han dictado nuevas leyes de educación en la casi totalidad de los países de la región. Son normas que se estructuran en torno a una comprensión de la educación como un derecho, y proponen horizontes cada vez más altos respecto a la formación de las nuevas generaciones. Hay, por otro lado, un gran énfasis puesto en las políticas públicas en educación para el cambio educativo, que se acompaña por un resurgimiento en el sector privado en el mismo sentido. Si bien puede decirse entonces que, como formato 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 la profusión de intentos de todo tipo que se han encarado.

La escuela y los sistemas escolares nacieron con el ideario republicano de superar injusticias de origen y enfrentar 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 se vio claramente que la formación social capitalista era capaz de re-significar mecanismos virtuosos en círculos viciosos⁶ y hacia finales de ese mismo siglo se tuvo clara idea de que este fenómeno adquiriría en América Latina características específicas transformándola en la región del mundo con la mayor inequidad⁷.

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 se cuenta con un cúmulo de aportes que hacen posible una reflexión prospectiva y abren espacio para una discusión constructiva para reconocer cuáles son las perspectivas para lograr mejores oportunidades de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes en América Latina y el Caribe.

⁶ Estos análisis surgieron en las décadas de los '60, '70 y '80 principalmente en Francia y los Estados Unidos de la mano de Louis Althusser con su teoría los aparatos ideológicos del Estado y de Christian Baudelot y Roger Establet quienes ofrecen datos empíricos acerca de las "dos redes de escolarización"; también Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron que ponen el énfasis en la "reproducción cultural" en Francia. En los Estados Unidos, se destaca por un lado Basil Bernstein y por otro Samuel Bowles y Herbert Gintis con su "teoría de la correspondencia".

⁷ "América Latina es la región más desigual del planeta. Con un coeficiente de Gini¹ 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 (CEPAL, 2010a, 2010b; López-Calva y Lustig, 2010, UNRISD, 2010)." (Cuenca, 2012:8)

Las producciones académicas

Un actor importante en estos temas son los especialistas y académicos preocupados por la cuestión de la equidad y del derecho a la educación para todos. Una recorrida por muchas de las producciones de centros especializados muestra que se ha puesto una atención inicial en el reconocimiento fáctico del fenómeno a través de los análisis cuantitativos que dimensionan la inequidad del derecho a la educación en la región. En un segundo momento se ha avanzado en estudios más cualitativos que permiten reconstruir los procesos y mecanismos específicos por los cuales transita la inequidad.

Existe una gran cantidad de producciones académicas que describen el problema de la baja calidad educativa y la desigualdad de oportunidades de aprendizaje desde un enfoque cuantitativo. Los problemas en la calidad y el consiguiente rezago en América Latina y el Caribe a nivel internacional se evidencian, por ejemplo, en los resultados de pruebas como TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) en la cual países como El Salvador y Ecuador se encuentran en los últimos lugares. En el caso de las pruebas PISA, en los seis países latinoamericanos que participaron de las pruebas en 2006 (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay) el porcentaje de alumnos con un nivel muy bajo de lectura y escritura estuvo entre un 36% y un 58%. Esto implica que luego de ocho años de escolarización su nivel de lectura y escritura es menor al que adquieren los alumnos de primaria de los países de la OCDE cuando se encuentran todavía en la mitad de ese ciclo de enseñanza (UNESCO, Panorámica Regional: América Latina y el Caribe, 2010).

A su vez, los resultados PISA 2009 muestran que los países de la región tienen un desempeño en matemáticas que se sitúa en el 20% inferior de los países participantes (Cabrol, M; Szekely, M, 2012). Los datos de 2009 también muestran que menos del 13% de los estudiantes latinoamericanos de 15 años llega al nivel de aprovechamiento escolar promedio de la OCDE. Es importante también saber que en casi todos los países de América Latina la calidad educativa medida por las pruebas PISA es inferior a la esperada según su nivel de ingreso per cápita, lo que podría deberse a la alta tasa de repetición y deserción temprana que caracteriza a los países de la región. Por ejemplo, se sabe que el estudiante promedio en América Latina que asiste al centro educativo durante 12 años, solamente completa 9 años de escolaridad. El 60% de los estudiantes en América Latina repite al menos un año antes de ingresar en secundaria (Alfonso, M; Bos, M; Duarte, J; Rondón, C, 2012). También las pruebas PISA 2012 arrojan resultados desfavorables para la región.

Los resultados de las pruebas SERCE del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO también muestran resultados preocupantes. Esta es una de las mejores bases de información comparativa regional del desempeño académico de los alumnos de educación primaria. En ella participan 16 países de América latina y el Caribe. Los resultados SERCE-2006 (OREALC UNESCO, 2008) indicaron que, en promedio, en los países participantes uno de cada dos alumnos de tercer grado en matemáticas, y uno de cada tres en lectura, no había alcanzado el nivel II de desempeño considerado un piso de logro básico. Además, las desigualdades entre países fueron muy pronunciadas. Así por ejemplo, mientras solo el 7% de los alumnos de tercer grado en Cuba no alcanzó el nivel II de desempeño, en Panamá esta proporción llegó al 49% y en República Dominicana, al 78%. Las diferencias entre países encontradas en matemáticas fueron incluso mayores. Al comparar estudiantes indígenas y no indígenas se

observa una brecha importante en detrimento de los indígenas (Alfonso, M; Bos, M; Duarte, J; Rondón, C, 2012).

También existe una gran disparidad en el interior de los países, fundamentalmente debido a las diferencias en la calidad de las escuelas. En México se estima que más de un tercio de la variación en las puntuaciones en ciencias del PISA se explica por diferencias entre las escuelas. Lo mismo ocurre en el caso del Estado Plurinacional de Bolivia y en Chile (UNESCO, Panorámica Regional: América Latina y el Caribe, 2010).

Otro problema que golpea a la región es el abandono. En la mitad de los países de América Latina y el Caribe aproximadamente un 16% de los niños escolarizados abandona la escuela previo a haber finalizado los estudios primarios (porcentaje levemente inferior al promedio de los países en desarrollo). En República Dominicana, El Salvador, Guatemala y Surinam, un 31% y un 39% de los niños abandona la escuela primaria antes del último grado, y el peor porcentaje es el de Nicaragua con un 56% (UNESCO-PREALC, 2015).

La situación de la repetición es también preocupante. Tomando el conjunto de la educación primaria, la tasa de repetición llegó en 2010 a casi un 5% en los países de América Latina y el Caribe, en promedio (en 2000 había sido 6,8%). Es decir, cada año, alrededor de 1 de cada 20 alumnos fue reprobado en su grado. El efecto acumulado de la repetición y el ingreso tardío al sistema escolar hicieron que en 2010 la tasa promedio de sobre-edad en enseñanza primaria entre los países de la región fuera de 9% (aunque en Colombia, Brasil y Nicaragua, llegaba al 21%). (UNESCO-PRELAC, 2015).

Por su parte, los alumnos indígenas se encuentran sistemáticamente entre las categorías sociales más desaventajadas en el campo educacional en la región, situación que muchas veces se potencia por su ubicación en zonas rurales y la condición de pobreza en la que viven. Esto se explicaría por la persistencia de patrones discriminatorios tanto en términos culturales, como pedagógicos e institucionales en la educación, así como la aplicación de políticas de asimilación lingüística y cultural, todo lo cual dificulta un mayor logro educativo de los alumnos indígenas.

Adicionalmente, existen iniciativas recientes para generar información que permita atender la situación de rezago educativo como el Programa OOSCI (*Out of school children Initiative*) de UNICEF, permitiendo identificar además a niños indígenas, afro-descendientes y poblaciones rurales que son los grupos más desfavorecidos. Esta propuesta, generada en 2010 por UNICEF y el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UIS-UNESCO), consiste en una iniciativa mundial para atender niños y niñas fuera de la escuela (OOSCI). El Programa pretende reducir el número de niños y niñas que están fuera de la escuela, mediante la mejora de la información y de los análisis estadísticos, con el objetivo de proveer de más elementos para mejorar la oferta educativa y la administración eficiente de los recursos.

Los recursos no siempre son empleados de manera eficaz y faltan análisis sistemáticos que permitan identificar los problemas de los niños y niñas sin escolarizar y con rezago educativo y además desarrollar herramientas para localizarlos. Es necesario saber quiénes son esos niños y niñas fuera de la escuela, por qué no asisten, dónde viven y las condiciones que contribuyen a este rezago. El Programa OOSCI de

UNICEF ha permitido identificar algunas causas de las desigualdades en el acceso a la educación: bajos ingresos, trabajo infantil, desastres naturales, migración, ubicación geográfica, género, discapacidad, idioma de aprendizaje, origen étnico y religión.

La iniciativa no solamente toma en cuenta a los niños que no asisten a la escuela sino también a los estudiantes que concurren a la institución escolar pero que corren el riesgo de dejar la escuela. La iniciativa OOSCI, tiene un alcance nacional, regional y mundial, y permite contar con estudios sobre los niños y niñas fuera de la escuela así como con metodologías para hacer frente al problema. Participan actualmente 27 países, de los cuales cuatro son latinoamericanos: Bolivia, Brasil, Colombia y México.

La región ha avanzado mucho en la disponibilidad de información que describe la injusticia educativa. Una apreciable cantidad de producciones avanza en la descripción cuantitativa del problema, en términos globales y específicos, y esto ha ayudado mucho a darle presencia y problematizarlo. El avance ha estado en que de una primera mirada macro de las estadísticas censales (escolarización, deserción, repitencia) se ha pasado a miradas más sofisticadas que permiten ver la diferencia entre sectores sociales, razas y género. Pero son muchos menos los casos en los que se avanza en análisis empíricos que profundizan la descripción de los mecanismos centrales que dan cuenta de estos resultados. Se cuenta con buenas descripciones pero hay muchas menos explicaciones que ayuden a un diagnóstico cabal y que permitan diseñar políticas y estrategias concretas para la superación de los problemas.

Las reflexiones sobre la gestión del cambio

Una segunda línea de reflexión de los especialistas latinoamericanos preocupados por el presente y el futuro de la educación tiene que ver con la dificultad del cambio en la educación, fundamentalmente referida a como se gestionan estos procesos y sus dificultades, tanto a nivel micro (del aula) como en la institución educativa. En paralelo, sobre todo a partir de los 2000, se registran descripciones y reflexiones referidas a los procesos de cambio macro, producto del desarrollo de estrategias de reforma educativa que abundan en la región a partir de la década de los '90. Décadas de esfuerzos realizados por los países de la región para resolver gran parte de las 'deudas del pasado' han dejado como saldo una serie de reflexiones acerca del difícil proceso de la gestión del cambio.

En términos generales, en estos trabajos el énfasis está casi exclusivamente en el análisis del proceso de cambio y sus resistencias y, sobre todo, en determinar cuáles son las condiciones de la gobernabilidad de estos procesos. Casi inexistente es la reflexión sobre el contenido del cambio que, en general, es de tipo remedial y no de modificación de las condiciones estructurales del modelo tradicional. En términos generales las reformas latinoamericanas enfatizan los cambios dentro del mismo paradigma original y, en este sentido, son más 'mejoras' que 'innovaciones' (Brunner, 2000).

No ocurre esto a nivel de aula e institución educativa, donde existe por un lado abundante investigación que ilustra y ejemplifica la persistencia de los modelos clásicos de trabajo dentro de las aulas de todos los niveles, pero también abundantes ejemplos de escuelas y docentes que intentan redefinir sus prácticas y llevan a cabo propuestas diferentes en los espacios de enseñanza. También es profusa la producción de especialistas que relata propuestas de trabajo alternativo, o de modelos diferentes de organización del

proceso institucional. Entre ellos se pueden reconocer desde propuestas de aplicación de modelos didácticos alternativos hasta temáticas de liderazgo instruccional, escuelas efectivas, etc. Aunque estas propuestas han demostrado mejores resultados a nivel de aula o de escuela, no puede decirse que su importancia haya trascendido como para impactar la corriente principal del sistema educativo, sobre todo en los sectores carenciados de la sociedad que son los que más necesidad tienen de estas innovaciones.

En resumen, pareciera que la capacidad de propuesta de transformación profunda abarca solo los niveles micros (escuelas, aulas y docentes) del sistema mientras que en el nivel macro se registra una carencia de reflexión prospectiva que no permite establecer la nueva visión. Se reconoce que la escuela “ha perdido sentido” pero existe dificultad en organizar una adecuada reflexión académica a partir de la cual se comprenda y difunda la complejidad y profundidad de la temática, y se aliente a la sociedad y a los actores políticos a construir colaborativamente una visión alternativa.

Un hecho que también llama la atención es que el nuevo pensamiento educativo, como el nuevo conocimiento, las características de los estudiantes, el aprendizaje organizacional, entre otros no se desarrolla centralmente como producto de la reflexión pedagógica sino que proviene más bien de otros campos como el de la empresa (gestión del conocimiento), la neurociencia (desarrollo del cerebro, capacidad de aprendizaje), la epistemología (cambio del paradigma científico) etc. Es más, parecería que estas nuevas creaciones en gran parte ni siquiera interpelan el uso y la costumbre de los fundamentos de la educación, ni en lo referido a un replanteo de los principios de la vieja didáctica ni en la centralidad de las discusiones académicas.

Las estrategias de mejora

Un tercer aporte a tener en cuenta para construir una mirada prospectiva son las estrategias de mejora ocurridas en las últimas décadas en la región. En este análisis se pueden distinguir dos grandes dimensiones: la modificación de la normativa sobre educación y la implementación de experiencias de cambio.

Acompañando los procesos de reforma educativa que han tenido lugar en la casi totalidad de los países de la región, durante las últimas dos décadas se han dictado en la gran mayoría nuevas leyes de educación que se asientan en el *concepto del derecho a la educación*. Estas leyes nacen en un nuevo escenario social y político y por ello incluyen los desafíos de la “Educación para Todos” que quedaron plasmados en las cumbres de Jomtiem y Dakar especialmente en tres grandes temas: la redefinición (ampliada) de la obligatoriedad y las metas de universalización; la promoción de acciones orientadas a garantizar calidad educativa; y las políticas activas de equidad. Se nota la consolidación de un discurso que centra la educación como derecho y se plantea a la sociedad civil como un actor destacado en las políticas educativas. Este cambio de normativa resalta la necesidad de cambiar la educación en la agenda social de la región.

Dice López (2007:51) al respecto: “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 de 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?”

Una segunda perspectiva se refiere al énfasis puesto en las políticas públicas en educación para la concreción de propuestas de cambio educativo, que es acompañado por un resurgimiento del sector privado en este sentido. Las iniciativas de cambio son profusas, y se han incrementando en las últimas décadas. Tal como señala el Informe de UNICEF y la Universidad Nacional de General Sarmiento, *Oportunidades para aprender (2012)* que sistematiza experiencias innovadoras de 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 sector 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).

Si bien puede decirse entonces 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 encarado intentos de mejora de todo tipo de manera profusa. Teniendo en cuenta esta situación, para la elaboración de este informe se han examinado decenas de programas y proyectos muy variados cuyo objetivo general es mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Se accedió a estos casos a partir de una consulta a los reservorios existentes sobre el tema desde la Red de Innovaciones educativas para América Latina y el Caribe, denominada Innovemos y gestionada por la UNESCO (www.redinnovemos.org/). Esta Red funciona a modo de 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 tecnologías⁸.

⁸ Integran la red un equipo coordinador en OREALC/UNESCO Santiago, instituciones asociadas de diferentes países entre las cuales existen escuelas, ministerios de educación, programas educativos no formales, direcciones regionales, provinciales, organismos públicos autónomos, ONGs, centros de investigación, universidades, instituciones de formación docente, municipalidades, entre otros. También la integran suscriptores individuales o institucionales.

Otra fuente para incorporar innovaciones proviene del acceso directo a las páginas web de diversas iniciativas educativas de América Latina y el Caribe.

La identificación de casos se centró en las experiencias que se auto-definen 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 afro-descendientes, migrantes internos, niños y niñas y adolescentes en zonas marginales urbanas)⁹.

Las bases de datos encontradas¹⁰ buscan dos objetivos alternativos: uno se refiere a dar a conocer a académicos y tomadores de decisión estos nuevos rumbos, y el otro se refiere a diseminar entre los docentes y los equipos directivos estas experiencias para que puedan servir de inspiración para su réplica. Sin embargo, la información encontrada sobre estas experiencias no facilita ni un adecuado uso académico de la información, ni las reales posibilidades de inspiración por parte de otros docentes dado que el contenido de cada experiencia prioriza los aspectos referidos a su visión y misión, pero en general se da menos relevancia a la descripción de los aspectos metodológicos, los procedimientos utilizados, las características del proceso de cambio y sus dificultades.

El relevamiento evidencia también las dificultades de innovar en contenidos, enseñanza y aprendizaje dentro del formato escolar tradicional. Parecería que la re-conceptualización de los contenidos, competencias, enseñanza y aprendizaje se da más fácilmente cuando está asociado a las TIC. Otro aspecto interesante que surge del análisis se refiere al énfasis que muchas propuestas otorgan a la familia y comunidad.

En función de esta carencia de información surge el interrogante sobre si estos reservorios son realmente insumos para el cambio. Para que lo fueran deberían cumplir dos condiciones: ser portadores de cambios profundos (ser 'innovaciones') y haber superado la prueba del 'gran número', o sea existir con probada eficacia en un número no menor de unidades educativas.

Entonces ¿son 'innovaciones' reales las experiencias que se presentan como tales? Hay poco acuerdo académico acerca de cómo definir qué es una innovación y además es poco común que la información encontrada ofrezca evidencias claras al respecto. Si se entiende la innovación como un avance hacia un cambio de paradigma educativo, puede plantearse la hipótesis de que la gran mayoría de las que aparecen en los listados de experiencias innovadoras son 'mejoras' del paradigma tradicional, pero no 'innovaciones'.

⁹ Cabe señalar que la categorización de iniciativas latinoamericanas no fue tarea fácil. Muy a menudo, la información no está disponible o es escasa para analizar cuáles son las propuestas que tienen más sostenibilidad y replicabilidad. En futuros estudios habría que estudiar más en profundidad los casos relevados y evaluar en qué medida pueden constituir experiencias inspiradoras para re-pensar el modelo tradicional y construir alternativas viables y sostenibles.

¹⁰ En el Anexo 1 se presenta una síntesis con una somera identificación de los casos.

En segundo lugar, la gran mayoría de las experiencias que se han localizado son focalizadas y no generalizadas ya que abarcan muy pocas unidades escolares. Modificar estas dos cuestiones serán factores a considerar como imprescindibles si se pretenden que estas experiencias generen cambios estructurales.

PARTE B – HACIA UNA VISION ALTERNATIVA

El agotamiento de la propuesta educativa tradicional hace urgente avanzar hacia la construcción de una visión alternativa que permita resolver las deudas del pasado, muchas de las cuales están ancladas en la tradición educativa. Esta visión alternativa debería suponer una verdadera mutación, por lo que es difícil imaginarla ya que lo habitual es pensar el futuro desde las tendencias pasadas, lo que no facilita imaginarlo desde los emergentes de un nuevo paradigma. Se trata entonces de hacer un ejercicio para encontrar los nuevos caminos de la educación evitando las trabas que imponen las tendencias del pasado.

3. SOCIEDADES DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE CONTINUO

La inclusión educativa no debe ser entendida como la masificación del acceso a la educación. Múltiples análisis cuantitativos demuestran la perpetuación de la inequidad aun cuando el acceso 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.

Otra dimensión de la inclusión es la (in)capacidad de incluirse en el mundo productivo. No es nuevo el hecho de que el conocimiento es la base del crecimiento. Lo nuevo es la velocidad con la que el conocimiento se genera y se transmite que hace que el conocimiento sea, en el mundo actual, la propiedad más valiosa e importante, por lo cual quienes pertenecen a la sociedad del conocimiento deberán ser estudiantes toda su vida para no quedar rezagados frente a la rapidez de generación de nuevos saberes.

Las capacidades y competencias para la economía del conocimiento incluyen, además de los conocimientos objetivos, lógicos o racionales (el conocimiento científico propiamente dicho), también otros elementos subjetivos, analógicos o emocionales, como la intuición, la sensibilidad y la expresión artística, que pueden y deben ser enseñados.

Existen claras señales de que el modelo educativo actual ya no es efectivo, y que la verdadera equidad educativa requiere un rediseño del sistema escolar. Los sistemas educativos se deben resignificar 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.

Inclusión educativa

El compromiso hacia la construcción de una sociedad más justa supone, en el caso de la educación, oportunidades equivalentes de inclusión de todos en el conocimiento, sin distinción de género, raza, o religión¹¹. En este marco, para que exista justicia social y se haga realidad el derecho de todos al aprendizaje significativo (inclusión), se debe distribuir ‘conocimiento válido’. Por ello, evitar la exclusión no es simplemente resolver la cuestión de la asistencia física a la escuela (que no es una cuestión menor, sin duda) porque, aunque se concurra a ella, existe exclusión cuando no hay “oportunidad de desarrollar

¹¹ Esto requiere acordar una redefinición del concepto de inclusión, superando la mirada más generalizada que tiende a homologar el concepto de inclusión con ‘estar dentro de la escuela’, ‘ocupar un banco, que define prioritariamente la inclusión desde la escolarización, entendiéndola en el marco de la expansión del sistema escolar, mirada que permea muchas de las reflexiones actuales y, sobre todo, mucho del discurso político en los países de la región.

los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo. (...) incluir ... hoy requiere no sólo ofrecer plazas escolares sino también garantizar, para todos los alumnos, la oportunidad de aprendizaje significativo” (Aguerrondo, 2008, pág. 65). La importancia de 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 exclusión social es una consecuencia de la desigualdad educativa (Reimers, 2000, pág. 27).

Claramente, la inclusión no debe ser entendida como la masificación del acceso a la educación. Múltiples análisis cuantitativos demuestran la perpetuación de la inequidad aun cuando el acceso está asegurado. Varios autores coinciden con esta idea: Villa y Duarte (2002, pág. 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 (2008, pág. 64) plantea que existe una clara diferencia entre lo que es equidad como acceso y equidad como incorporación de conocimientos, siendo ésta última la que falla en la actualidad. Para Murillo (2005, pág. 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.

Entre los autores que cuestionan la manera como se concibe la inclusión, Dussel (2000, pág. 1) plantea las siguientes preguntas para la reflexión: “¿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 son vistas o como amenaza o como deficiencia sin comprender que cada individuo debe disponer de condiciones y oportunidades específicas para el aprendizaje (Zorrilla, 2008, pág. 132).

Sociedad del conocimiento: cambios y retos

Otra dimensión de la inclusión es la (in)capacidad de incluirse en el mundo productivo. Si bien el objetivo de la educación es más amplio, también esta dimensión es importante. El modelo escolar tradicional generaba las competencias necesarias para la inclusión en la primera sociedad industrial, basada en la manufactura en serie. Sin embargo, “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 de información transformada en conocimiento, y está en desarrollo lo que hoy se denomina la economía del conocimiento. La *economía del conocimiento* constituye una redefinición de los factores de la producción, esto es, de los factores que agregan valor en una sociedad. Para algunos, la economía del conocimiento denota una transición hacia una producción basada en la ciencia y la tecnología, con una intensiva inversión en tecnologías avanzadas y/o la educación superior. (Tedesco, 2000)

No es nuevo el hecho de que el conocimiento es la base del crecimiento (Fajnzylber, 1989). El cambio de la sociedad preindustrial a la sociedad industrial se dio gracias al desarrollo de los inventos y a la aparición de las máquinas. Estas modificaciones tecnológicas no solo se manifestaron en los artefactos -los productos materiales- sino también en los artilugios -los cambios organizacionales, las modificaciones de la organización y la gestión- como el paso de la empresa preindustrial a la empresa fordista y de ésta a modelos de empresas más modernas, matriciales. Hacer las cosas de manera diferente porque se mejoran los procesos o porque se introducen variantes tecnológicas, ha sido la base para el mejoramiento de la productividad.

Lo nuevo es la velocidad con la que el conocimiento se genera y se transmite que hace que el conocimiento sea, en el mundo actual, la propiedad más valiosa e importante, por lo cual quienes pertenecen a la sociedad del conocimiento deberán ser estudiantes toda su vida para no quedar rezagados frente a la rapidez de generación de nuevos saberes (Mateo, 2006).

Las capacidades y competencias para la economía del conocimiento incluyen, además de los conocimientos objetivos, lógicos o racionales (el conocimiento científico propiamente dicho), también otros elementos subjetivos, analógicos o emocionales, como la intuición, la sensibilidad y la expresión artística, que pueden y deben ser enseñados. “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 nuevas 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 de manera de que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de lograr aprendizajes significativos para 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 la diversidad para trabajar teniéndola en cuenta. Paradójicamente, mientras la necesidad de una educación de calidad a lo largo de la vida es cada vez mayor, las oportunidades de aprendizaje en América Latina y el Caribe no han mejorado.

El proceso de transformación del mundo ha afectado los sistemas educativos y la incertidumbre no proviene solamente del hecho de que la educación no logra cumplir con sus funciones sino que principalmente desconocemos qué funciones debería cumplir. En palabras de Dumont, Istance, Benavides (2010, pág. 8) 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". 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 (OCDE; 2013). Según Aguerrondo (2008) ya no es tan cierto que la escuela sea el único lugar de aprendizaje, por lo que debe reconceptualizarse el proceso educativo, prestando 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 éste aprendizaje no se organiza según la edad, el espacio ni tampoco el tiempo escolar. La educación permanente se ha transformado en una necesidad al vivir en una sociedad dinámica que cambia, de manera muchas veces impredecible. El aprendizaje debe ser puesto en el centro de las reformas y de los procesos de diseño ya sea en el nivel micro o al hablar de los cambios en el sistema total (OCDE, 2013)

4. LA ESPECIFICIDAD DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Existe un reconocimiento acerca de que la región ha avanzado en la escolarización, pero también se reconoce la imposibilidad de avances profundos ya que la tendencia es a un mejoramiento marginal, lento, que está llegando al techo. De ahí la necesidad de que la reflexión sobre la forma concreta que debe tomar un nuevo paradigma educativo en la región sea hecha en clave de las características propias de América Latina y el Caribe.

Hay, como es evidente, una restricción de recursos económicos. Dar educación, *del modo en que hoy se hace*, es sumamente costoso. En América Latina los techos presupuestarios de sus economías hacen imposible financiar educación de alta calidad para toda la población sobre la base del modelo occidental clásico de organización de la educación. La región requiere del desarrollo de una nueva propuesta que brinde la posibilidad de inclusión en el conocimiento para todos, cuyos costos estén al alcance de los recursos económicos con que cuentan los países. Un cambio del paradigma tradicional debe tener como condición la reingeniería de la escuela y del sistema educativo para lograr educación de mejor calidad, para más gente, con menores costos.

Una segunda restricción está dada por la base cultural heterogénea de nuestra población. El análisis de los procesos de mejora educativa de los países que han logrado mejores resultados establece que el factor fundamental es la calidad de los docentes, entendiéndola como existencia de 'docentes profesionales'. Esta capacidad de profesionalización generalizada supone una base cultural homogénea inexistente en la región.

Una tercera restricción está dada por la clase de Estado propio de América Latina. El reto de la región se sintetiza en la idea de que un sistema tradicionalmente pensado para la homogeneidad debe ahora reorganizarse para dar paso a la heterogeneidad. Esto supone no solo la reforma del modelo organizativo del sistema escolar sino concomitantemente la reforma del Estado, bajo premisas extrañas a nuestra tradición como es la de la descentralización y también que se debe revisar la tradición de una estructura homogénea de los diferentes sectores del Estado (ministerios) y pensar cuál es el modelo organizativo más adecuado para una gestión masiva y descentralizada, como debe ser la del servicio educativo, que no es lo propio de otras áreas del Estado.

Finalmente, pero no por eso lo menos importante, está lo que podemos llamar la limitación del pensamiento alternativo, que colocamos como parte de la escasez de recurso político, necesario para la movilización hacia un cambio y mucho más si se trata de un cambio de la envergadura del que se enfrenta hoy la región en el tema educativo. Para liderar este pensamiento prospectivo se requiere de una clase intelectual capaz de generar pensamiento pertinente para la región, que sea capaz 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: 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).

En lo que se refiere al futuro de la educación en la región, la reflexión habitual abarca los temas de gestión del cambio y de financiamiento y se centra en el “análisis regional de la situación actual de la educación y sus desafíos, los recursos adicionales necesarios para cumplir al 2015 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 ha venido perpetuándose desde hace ya varias décadas, y lleva a la conclusión de que la región ha avanzado, pero también se reconoce la imposibilidad de avances profundos ya que la tendencia es a un mejoramiento marginal, lento, que está llegando a su límite. El cambio global que viven nuestras sociedades, brinda una oportunidad histórica para empezar esta reflexión con una mirada regional, sin relegar las especificidades de la realidad y de las demandas de esta región. Por esto la cuestión de nuestro pensamiento prospectivo es ¿qué oferta de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida es pensable en el marco de la sociedad del conocimiento para América Latina y el Caribe, si se tienen en cuenta las situaciones concretas que existen en la región y que indudablemente juegan como *condicionantes* para una propuesta?

Una característica de esta región es que frente a los desafíos que enfrentan nuestros países es habitual nutrirse de soluciones generadas en otras realidades, con poca capacidad de cuestionamiento y desconociendo las especificidades y restricciones propias de la región. En el caso de la educación, la gestión actual de las reformas educativas provoca tensiones de gobernabilidad de los sistemas ya que para mejorar la eficiencia (y la calidad y la equidad) pocas veces se buscan respuestas inspiradas en nuestra situación, esto causa problemas de gobernabilidad que generalmente tienen que ver con escasez de recursos para implementar esas soluciones.

Descontando el recurso estrictamente político, que se refiere a la necesidad de llenar con nuevos sentidos¹² a la educación, hay dos grandes tipos de recursos que, con su escasez, provocan serios problemas de gobernabilidad: por un lado, la escasez de recursos financieros (que determinan los recursos materiales); y por otro, la escasez de los recursos administrativos, que se manifiesta en procedimientos, normativa y modelos de organización que facilitan o traban la acción. Finalmente, parece haber también dificultades para generar pensamiento alternativo adecuado a las restricciones propias de la realidad latinoamericana.

Hay, como es evidente, una restricción de recursos económicos. Dar educación, *del modo en que hoy se hace*, es sumamente costoso. En América Latina los techos presupuestarios de sus economías hacen imposible financiar educación de alta calidad para toda la población sobre la base del modelo occidental clásico de organización de la educación. Nuestros sistemas escolares arrastran patrones de organización que surgieron en un momento histórico dado y que responden a espacios territoriales con características muy diferentes a las de la región.

Aun cuando hay un acuerdo de mayor inversión en educación, hay que reconocer la incapacidad de nuestra región de lograr los niveles de inversión por alumno con que cuenta el primer mundo. Hay que considerar también que hay múltiples evidencias de que el mayor gasto no supone mejores resultados educativos. Por lo tanto, la región requiere del desarrollo de una nueva tecnología educativa (de una nueva didáctica) que brinde la posibilidad de inclusión en el conocimiento para todos, cuyos costos estén

¹² Michael Fullan se refiere extensamente a este tema, señalando la necesidad de un nuevo propósito moral (moral purpose) para la educación, sin lo cual no se puede dar un nuevo rumbo a la educación (Fullan, 1993).

al alcance de los recursos económicos con que cuentan los países. Un cambio del paradigma tradicional debe tener como condición la reingeniería de la escuela y del sistema educativo para lograr educación de mejor calidad, para más gente, 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 ya que una educación de calidad para todos es la condición de sustentabilidad de una sociedad competitiva en el Siglo XXI.

Una segunda característica de la región es la base cultural heterogénea de nuestra población que no favorece las condiciones para una profesionalización masiva de docentes y directivos. El análisis de los procesos de mejora ha establecido que el factor fundamental para lograr mejores resultados es la calidad de los docentes, entendiéndola como la existencia de 'docente profesionales'. Sin embargo, pretender una profesionalización generalizada de docentes responde a un contexto con 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 caracterizar las condiciones de los actuales ingresantes a esta actividad. El fenómeno de la 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 la docencia primaria. Esto dificulta el proceso de *enseñabilidad* de los docentes. La *enseñabilidad* tiene un sentido análogo al de *educabilidad* de los alumnos¹³... "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."¹⁴ (López y Tedesco, 2002: 9). En el caso de los docentes todo docente tiene potencialidad para enseñar pero también el contexto condiciona esta potencialidad.

Las propuestas corrientes de formación docente, inicial y continua, suponen condiciones originales de *enseñabilidad* de los futuros docentes que ya no existen porque han sido modificados por el proceso de masificación de la educación (Aguerrondo 2010). Cabe preguntarse cuáles serían hoy las condiciones de *enseñabilidad* para los educadores. Es evidente que las características originales de los docentes solo se verifican en una escasa proporción de los actuales maestros y profesores, no solo por el gran número de individuos que ingresaron al sistema educativo gracias a la masificación de la educación, sino también por la pérdida de prestigio social de esta ocupación. En América Latina y el Caribe hay una serie de condiciones estructurales que condicionan la posibilidad de atraer mejores individuos al trabajo docente, como el salario, una carrera docente plana con bajo reconocimiento social. A esto se añade el hecho de que tal como está planteada hoy la formación inicial y continua de los profesores y tal como se concibe su desempeño profesional, no responden a la real base cultural de quienes eligen la enseñanza.

¹³ Vaillant y Rossel dan cuenta de algunas características al respecto en un conjunto de países latinoamericanos (Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay) 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 (Tenti, 2005) 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 y Rossel, 2006).

¹⁴ En relación con los niños y jóvenes, "se apunta a la noción de educabilidad como un 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).

“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 sean las carreras de educación las que exigen menor puntaje y resultan ser la segunda y hasta la tercera opción de carrera de los estudiantes.” (Aguerrondo, 2010).

Una tercera característica está dada por la clase de Estado propio de América Latina. “El reto de la región se sintetiza en la idea de que un sistema tradicionalmente pensado para la homogeneidad debe ahora reorganizarse para dar paso a la heterogeneidad. Sin embargo, una dificultad generalizada es que el discurso de la descentralización y asunción de responsabilidades en los niveles inferiores de la burocracia estatal es extraño a la tradición latinoamericana. ... Tanto la burocratización del gobierno escolar, cuanto la variación de las condiciones externas que hoy obligan a efectuar cambios rápidos, a diferenciar y especializar los servicios educativos ofrecidos, han puesto en jaque este modelo generando una tendencia basada en la ruptura del modelo jerárquico-piramidal del Estado para responder a la necesidad de relaciones más directas entre las instituciones y los niveles de decisión y gestión política.” (Aguerrondo, 2012). “Por otra parte, después de dos décadas de aplicación del modelo de las escuelas eficaces 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).

Lo importante es no oponer la gestión micro a la gestión macro, sino encontrar los mecanismos y procedimientos que permiten que ambas se retroalimenten¹⁵. Pero esto supone no solo la reforma del modelo organizativo del sistema escolar sino concomitantemente la reforma del Estado, bajo premisas extrañas a nuestra tradición, como la descentralización, pero también que se debe revisar la tradición de una estructura homogénea de los diferentes sectores del Estado (ministerios), y pensar cuál es el modelo organizativo más adecuado para una gestión masiva y descentralizada, como debe ser la del servicio educativo. La pregunta sería ¿qué Estado en América Latina puede conducir el proceso de reforma educativa (permanente) de manera adecuada? ¿Es la descentralización la panacea? O persiste la duda que señala Gairín en el título de su libro “La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?” (Gairín, 2003).

Finalmente, pero no menos importante, está lo que podemos llamar la limitación del pensamiento alternativo, que colocamos como parte de la escasez de recurso político, necesario para la movilización hacia un cambio de la envergadura del que se enfrenta hoy la región en el tema educativo¹⁶. Para liderar este pensamiento prospectivo se requiere de una clase intelectual capaz de generar pensamiento apropiado para la región y que sea capaz de cuestionar el status-quo de las discusiones académicas.

América Latina tiene tradición de pensadores que han hecho aportes para el desarrollo del pensamiento social global como, Cardoso y Faletto¹⁷, Paulo Freire¹⁸ o Emilia Ferreiro¹⁹, y también registra una tradición

¹⁵ Fullan ha llamado a este proceso la ‘gestión tri-nivel’ que relaciona no solo lo micro y lo macro sino también las instancias intermedias. (Fullan, 2009).

¹⁶ Como dice Tedesco (2000, 88) “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”.

¹⁷ Fernando Henrique Cardoso (1931) y Enzo Faletto (1935) son autores de la teoría de la dependencia, respuesta teórica (en los

de personalidades que han puesto sobre el tapete la necesidad de la generación de respuestas adecuadas al contexto de la realidad de la región como Oscar Varsavsky²⁰, Fernando Fejnzyber²¹ o Roberto Mangabeira Unger²².

Sin embargo, en el campo del pensamiento educativo no se perciben centros de reflexión o equipos de trabajo orientados hacia la reflexión para el surgimiento de un pensamiento alternativo. Parecería registrarse una carencia de propuestas alternativas que contemplen la realidad de la región. El discurso sobre el cambio se remite a los hallazgos y las reflexiones de los países que tienen estrategias fuertes en ese sentido, que generalmente no son de la región, pero no existe conocimiento profundo ni discusión amplia que rescate, por ejemplo, el proceso de Cuba, único país de la región cuyos resultados de aprendizaje son más adecuados y equitativos.

años 50 y 70) a la situación de estancamiento socio-económico latinoamericano en el siglo XX como una respuesta a la teoría del desarrollo.

¹⁸ Paulo Freire (1921-1997) 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 por todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza.

¹⁹ Emilia Ferreiro (1936) ha desarrollado una sofisticada teoría de los procesos de adquisición de la lengua escrita. Sus hallazgos, originalmente referidos al español, han sido validados en el contexto de otras lenguas.

²⁰ Varsavsky (Buenos Aires, 1920-1976) planteaba que en Latinoamérica debía encararse una forma de desarrollo que él llamaba "estilo nacionalista y socialista" en detrimento del estilo neocolonial y del estilo desarrollista, porque la ciencia y la tecnología tienen que estar asociada a su impacto en la sociedad.

²¹ Fernando Fejnzyber (1940-1991), economista chileno que lideró la CEPAL, fue un intelectual comprometido con su tiempo que iluminó los problemas de su época en temas de significativa importancia para América Latina como los de la "industrialización trunca, los problemas de competitividad (rentista versus auténtica, esto es, que añade valor) o la diferencia de perspectivas, a partir de la identificación de los intereses regionales."

²² Roberto Mangabeira Unger (Rio de Janeiro, 1947) es abogado. Estudió y es profesor en la Harvard School of Law. 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 que el mundo puede reimaginarse.

5. UN MARCO POSIBLE PARA EMPEZAR A PENSAR

La naturaleza y sus leyes yacían ocultas en la noche;
Dijo Dios "que sea Newton" y todo se hizo luz.
(*Nature and nature's laws lay hid in night; God said
'Let Newton be' and all was light.*) –
Alexander Pope 1688-1744 (Epitafio de Newton)

Pero esto no duró: pues el diablo exclamó:
"Que Einstein sea", así el dilema restauró.
(*It did not last: the devil, shouting "Ho. Let
Einstein be" restored the status quo.*)
Sir John Collings Squire (1884-1958)

Hay dos ámbitos principales desde donde reconocer los emergentes del nuevo paradigma: el *core* pedagógico y las 'reglas' centrales de su reorganización. El *core* 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 de ellos 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 la formación 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 la repetición a la comprensión; en relación con la concepción acerca de la enseñanza se pasa de entenderla como la transmisión a través del 'método' a concebirla como un mix de experiencias para el aprendizaje. El cuarto elemento del *core* pedagógico es el uso de las TIC como parte de los recursos para el aprendizaje dada su capacidad de funcionar como palancas de cambio profundo. Estas redefiniciones en el *core* pedagógico deberían tener en cuenta los cambios en las maneras de ver y definir a los dos grandes actores de este proceso: los 'aprendices' y los 'enseñantes'.

El *core* pedagógico ocurre, en la práctica, en entornos organizacionales (aula, escuela) cuyas 'reglas' han sido armadas para ser consistentes con las definiciones tradicionales de cada uno de sus elementos y subyacen al modelo organizativo tradicional. La ruptura de estas reglas presenta interesantes oportunidades para la remoción de los actuales obstáculos que impiden una adecuada oferta de oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida.

La primera regla se refiere al mandato de la uniformidad. Un sistema escolar organizado para la homogeneización debe transformarse en un servicio capaz de atender las diferencias culturales, poblacionales e individuales; la segunda se refiere al modelo de organización: un sistema escolar, una institución educativa y una dinámica de aula rígidos, organizados desde un 'deber ser' deben transformarse en un marco flexible, posibilitador de adaptaciones a necesidades específicas, permanentemente 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 de distintos niveles de complejidad; la cuarta y última regla se refiere a la presencialidad de enseñante y enseñado: un aparato organizativo diseñado en un momento histórico en que la única posibilidad de entablar relaciones era con la presencia física, debe transformarse en un espacio organizativo que relativice esa presencia contemplando por un lado la incorporación de las tecnologías digitales, pero replanteando también la necesidad tradicional de que 'el docente' esté físicamente presente, o de que sea siempre un adulto certificado como tal.

Reconocer los ‘emergentes’

La distribución (relativamente) masiva del conocimiento ha sido posible porque se desarrolló una “tecnología básica de ‘producción’ de educación” (Tecnología Básica de la Modernidad - TBM) a partir de la Didáctica Magna de Comenio, que está en la base de lo que se llama habitualmente el modelo tradicional. En términos generales, esta TBM subsiste hasta la actualidad y, si bien sus supuestos han sido refutados producto de avances teóricos, ellos todavía son parte de la práctica cotidiana del sistema escolar y están vigentes tanto dentro del aparato educativo como en el modelo mental (sentido común) de cómo define la sociedad qué es educar y cómo debe hacerse.

La TBM tiene como objetivo distribuir el conocimiento complejo que debe transitar en la sociedad, más allá de lo que las relaciones familiares pueden otorgar. En su origen, este conocimiento era contracultural ya que luchaba con modelos mentales de la escolástica cuyos criterios de verdad no se apoyaban en la verificación empírica. Para llevarla adelante se definieron espacios institucionales ad/hoc para distribuirla, tales como las escuelas y aulas, división sustentada en la idea de que el aprendizaje debe tener un lugar definido donde ocurrir.

Una de las principales tareas a realizar, es reconocer los posibles ‘emergentes’²³ presentes en el contexto actual que permitan nuevas perspectivas no desde las tradiciones del pasado sino desde los retos del futuro. Comenzaremos por brindar elementos para identificar estos ‘emergentes. Provisoriamente, y para empezar el tratamiento del tema, puede ser útil identificar dos ámbitos principales desde donde reconocer estos emergentes: por un lado mirar cómo se va redefiniendo el punto nodal del modelo base: ‘el core pedagógico’ (OCDE, 2013) y, por el otro analizar qué cuestionamientos existen acerca de las ‘reglas de la organización’ que estructuran su puesta en práctica, y cuáles son las alternativas que van apareciendo para su reorganización.

Sin desconocer que pueden tomarse como referencia otros puntos de análisis, esta sería una primera base para empezar a pensar qué elementos pueden ser analizadores adecuados para determinar la profundidad de una propuesta de transformación y su potencial poder innovador para empujar el cambio de paradigma hacia una educación más acorde con una sociedad más justa que ofrezca a todos sus miembros más oportunidades de aprendizaje válido a lo largo de toda su vida.

²³ “ (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, que 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 Pedro, Seminario Virtual “La revolución del saber contemporáneo”, Clase 6, Abril-agosto 2013.

El core pedagógico

El *core* pedagógico se centra en la búsqueda del aprendizaje significativo o profundo (podemos denominarlo ‘comprensión’) de los estudiantes, para lo cual se deben estructurar experiencias de aprendizaje que les faciliten esta tarea. Esto definiría una nueva tecnología base, que ahora deberá hacer referencia no a la ‘producción’ de educación sino la ‘facilitación (masiva) de aprendizaje y que proponemos llamar Oportunidades de Aprendizaje Masivo - OAM. Para definirla se distinguen cuatro elementos que están involucrados de manera directa en el *core* pedagógico: el contenido (*qué*), el proceso de aprendizaje (*cómo*), la enseñanza (*de qué manera*), y los recursos (*con qué*)²⁴. Para cada uno de estos temas propuestos se pueden reconocer los modos clásicos de funcionamiento (según la TBM) y modos acordes con los emergentes del nuevo paradigma (OAM). Ver Cuadro 1.

En cuanto al **contenido**, el desafío es pasar de la formación del modelo mental lineal²⁵ a la búsqueda del desarrollo del pensamiento complejo. Sin profundizar en el debate, podemos decir que en las propuestas de cambio educativo, el pensamiento complejo se refiere a las ‘Competencias del Siglo 21’ que “básicamente se 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” como por ejemplo la capacidad de completar rápida y adecuadamente tareas escolares típicas (OECD, 2013).

Lo que parece claro es que la base epistemológica en la que se sostienen (o se deberían sostener) las propuestas curriculares de las reformas educativas no está en discusión entre los responsables de la formulación de los currículos y generalmente la pregunta acerca de cuál es el nuevo contenido a enseñar se responde desde una visión más acotada, ‘actualizando’ contenidos o yuxtaponiendo nuevos campos.

Aunque el tema no se explicita de esta manera, estas limitaciones se perciben y se tratan de resolver, por ejemplo, con los esfuerzos por incorporar los llamados ‘contenidos transversales’²⁶ al currículo o la propuesta de contenidos interdisciplinarios, que reflejan la necesidad de una mirada del curriculum escolar desde una perspectiva más compleja.

²⁴ En el tercer volumen del proyecto ILE-OCDE (2013) Istance y colaboradores presentan la idea de que la innovación educativa debe modificar el *core* pedagógico, pero su conceptualización presenta algunas diferencias con lo que se plantea en este punto.

²⁵ Se llama lineal al modelo de pensamiento propio de la ciencia experimental, que busca causas determinísticas (si A \Rightarrow B) y que se identifica con la física de Newton. Este modelo se contrapone al pensamiento complejo, que trabaja con causalidad probabilística (Si A -B; o C; o ninguno), y se identifica - en términos generales - con la relatividad de Einstein (Sotolongo y Delgado, 2006).

²⁶ Esta denominación evidencia que los nuevos conocimientos que se deben enseñar no ‘cabén’ en las disciplinas escolares tradicionales. Pero esta inconsistencia no alcanza para generar una reflexión epistemológica abierta entre los especialistas en curriculum.

El segundo elemento que forma parte del *core* pedagógico es el **aprendizaje**. En este campo el reto es pasar de la repetición a la comprensión (OAM). La definición de qué se entiende por 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 cada vez más 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 (constructivismo) y, con el "constructivismo social", su ámbito no se limita a lo que ocurre dentro de la mente individual sino que supone la interacción entre los alumnos y su contexto.

La comprensión actual de aprendizaje, dirigido a promover las competencias flexibles del Siglo XXI, se caracteriza como "aprendizaje CASC"²⁷, dado que es constructivo (los aprendices construyen activamente sus conocimientos y habilidades), autorregulado (cada sujeto usa activamente estrategias personales para aprender); situado (se lo entiende en su contexto en lugar de plantearlo abstraído del medio); y colaborativo (no es una actividad en solitario sino en relación con otros).

Respecto al tercer elemento, existe el desafío de modificar la concepción acerca de la **enseñanza**. Entendida tradicionalmente como la transmisión a través del 'método', en la OAM se la concibe como un mix de experiencias para el aprendizaje, una suerte de 'didáctica para la comprensión'. Las formas de enseñar han cambiado a lo largo del siglo veinte disminuyendo la importancia del conocimiento de los datos para dar más relevancia a la capacidad de aprender y a los procesos de aprendizaje en sí mismos. Según David Perkins, son las tres maneras básicas de promover el aprendizaje que ponen en práctica lo que él denomina la "teoría uno"²⁸.

Desde la primera manera se piensa que el alumno aprende por recepción, en la segunda se supone que los alumnos aprenden, fundamentalmente, por imitación (desarrollo de competencias complejas)²⁹, y en la tercera se considera a los aprendices como pensadores, construyendo modelos mentales en la interacción con otros mediante el diálogo, busca desarrollar la capacidad interpretativa y de comprensión e interactuar con el conocimiento público validado, conocer cómo el conocimiento disciplinado procede, a qué necesidades responde y cómo es la experiencia de producirlo. 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, lo que el Proyecto ILE (OCDE, 2013) denomina un *mix de métodos*, y señala que "el foco está específicamente en aquellas pedagogías que dependen del trabajo colaborativo y de la indagación. Estos enfoques 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

²⁷ En el original en inglés "CSSC Learning": Constructive, Self-regulated, Situated, Collaborative (de Corte, 2010).

²⁸ Tal como lo desarrolla Perkins a lo largo del tercer capítulo de *La escuela inteligente*. La Teoría Uno no es un método de enseñanza, sino un conjunto de principios que todo método válido debe satisfacer. Cualquier método válido de enseñanza encarna la Teoría Uno (Perkins, 1992).

²⁹ "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).

caracterizadas por un solo método o una tecnología se apoyan en una combinación de enfoques.” “Los maestros y educadores tienen que jugar papeles complejos y se convierten en expertos orquestadores de entornos de aprendizaje para el logro de competencias contemporáneas complejas (OCDE, 2013: 68)

Además de haberse ampliado la manera de entender qué es la enseñanza se ha ampliado también el espacio de aprendizaje desde la exclusividad que tenía la escuela y la familia a todas las comunidades donde participan las personas (espacios virtuales y no virtuales). Es más, en una sociedad en la que se deba “aprender a lo largo de toda la vida”, todos pueden/deben enseñar, competencia que también debería formar parte de los aprendizajes básicos del Siglo XXI (Aguerrondo, 2010). 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).

El cuarto elemento del *core* pedagógico a considerar como analizador es el uso de las TIC como parte de los **recursos para el aprendizaje**. Tomamos como emergente principal en el tema recursos el uso de las TIC por un lado por el hecho de que vivimos en un mundo digital y por el otro dada su capacidad de funcionar como palanca de cambio profundo ya que las pedagogías y experiencias de aprendizaje que usan recursos digitales requieren la puesta en acción de numerosas competencias y capacidades cognitivas (Groff, 2013).

La vigencia del nuevo conocimiento sistémico complejo es todavía difícil de reconocer en la sociedad y su uso prominente se realiza en parte del mundo académico, pero las TIC son una de las expresiones concretas más cotidianas de este nuevo modelo de conocimiento. Por ejemplo la Web 2.0³⁰, llamada así por Tim O’Reilly³¹ en 2004, es una tecnología Web basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs, los wikis, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre los usuarios de una comunidad o red social. Es decir, la Web2.0 es una herramienta de co-creación de conocimiento.

Pero la contraparte de esto, es que los cambios acelerados en estas nuevas tecnologías nos obligan a un aprendizaje permanente, ciertamente más allá del sistema educativo. Es decir que esta sociedad del conocimiento, además de redefinir cuál es el conocimiento válido, redefine también otros elementos subyacentes en los actuales sistemas escolares, como son por ejemplo cuándo se aprende (a lo largo de toda la vida y no solo en la infancia y pubertad), dónde se aprende (en todas partes y no solo en la escuela), quién enseña (todos enseñamos y no solo los profesores).

Inicialmente considerada sólo una parte de los recursos de aprendizaje, hoy es claro que la tecnología puede ser mucho más que eso. Puede desempeñar un papel clave movilizándolo todos los elementos del entorno de aprendizaje, incluso en los sistemas educativos tradicionales. Las tecnologías son un buen recurso porque 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.)

³⁰ La Web 1.0 en su origen estuvo asentada en páginas estáticas HTML cuya utilidad fundamental era contener grandes bases de datos, esta característica pronto fue reemplazada con el surgimiento de la Web 2.0 que permite una mayor interacción e intercambio de información entre comunidades de usuarios.

³¹ Conferencia Web.02, 5 al 7 de octubre 2001, Hotel Nikko, San Francisco. La Web 2.0 es también llamada web social por el enfoque colaborativo y de construcción social de esta herramienta.

no tienen suficiente flexibilidad como para ser alterados considerablemente. La profundidad y la amplitud de las tecnologías disponibles en la actualidad ofrecen a los entornos de aprendizaje tanto la diversidad y la oportunidad para el aprovechamiento de las TIC como un hilo conductor para el cambio educativo (Groff, 2013).

La potencialidad futura de estos nuevos entornos de aprendizaje es enorme. Entre algunas de las iniciativas a citar está el portal “Learning Matrix”. El portal ofrece cursos y apoyo a estudiantes para evaluar sus competencias e intereses y planificar actividades de formación. La “Learning Matrix” constituye una interfase que provee consejos, diagnóstico y oportunidades para reflexionar.

Estas redefiniciones en el *core* pedagógico deberían tener en cuenta los cambios en las maneras de ver y definir a los dos grandes actores de este proceso: los ‘aprendices’ y los ‘docentes’. En cuanto a quienes aprenden hoy, avances de investigación (OCDE, 2009a, 2009b) dan cuenta de las características de los nativos digitales y cuáles son los avances de la psicología del aprendizaje en relación los ‘aprendices del nuevo milenio’. No sólo se trata de nuevos hábitos o relaciones más o menos cercanas con las TIC, sino de cómo esta relación modifica los procesos de aprender y de crear conocimiento³². Estos nuevos conocimientos sobre cómo son los niños/jóvenes hoy y cómo aprenden deberían replantear profundamente las soluciones didácticas actuales, y abrir el espacio para una reformulación de las prácticas usuales en la escuela, proponiendo los *mix* de enfoques de enseñanza.

Por otro lado, las reflexiones acerca del rol docente y su redefinición han variado a lo largo del tiempo, pero en general no se ha cuestionado la importancia y pertinencia de su existencia. Es interesante en este marco la apertura a una manera diferente de definir ‘docente’ tal como está planteada en el Proyecto ILE (Innovative Learning Environments), que señala la necesidad de “ampliar el perfil de los educadores” (OECD, 2013). “La innovación no es solo hacer cosas nuevas o enseñar de manera innovadora; las opciones disponibles para los entornos de aprendizaje se pueden extender trayendo a otros al 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 entornos de aprendizaje estudiados. Muchas veces se llama a compañeros estudiantes a ser educadores de sus pares, una experiencia de aprendizaje colaborativo que aporta beneficios a quien enseña que mejora la comprensión de la materia, su confianza y sus habilidades de estudio, así como a los alumnos ‘enseñados’ de esta manera (OECD, 2013: 64).

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

³² Algunos de hallazgos son: el aprendizaje del signo (los íconos) es anterior al de las letras; poseen atención 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 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).

Las 'reglas' que regulan la organización

El core pedagógico ocurre, en la práctica, en entornos organizacionales (aula, escuela) cuyas 'reglas' han sido armadas para ser consistentes 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, y es por eso que las reformas no alcanzaron a ser transformaciones profundas. Sarason (2003) por ejemplo señala que se necesita cuestionar algunos axiomas sobre los que se basan los esfuerzos de reforma para adoptar una nueva perspectiva que permita establecer estrategias generales de acción más efectivas³³.

Sin desconocer que pueden existir otras, una primera mirada hacia las formas de organización típicas de la TBM permite resaltar cuatro ejes de organización (a ser reconceptualizados) que aparecen en todos los niveles organizativos y regulan estas relaciones. Estas son: la homogeneización, la organización rígida, el desempeño individual y la presencialidad³⁴. La ruptura de estas reglas presenta interesantes oportunidades para la remoción de los actuales obstáculos que impiden una adecuada oferta de oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida.

La primera es el mandato de la uniformidad que se refiere a la **estrategia de alcance**, y se relaciona con la propuesta de distribución del servicio. El modo clásico (TBM) corresponde a la *homogeneización*, que debe redefinirse hacia la *diversificación* (OAM). Un sistema escolar organizado para la homogeneización debe transformarse en un servicio capaz de atender las diferencias culturales, poblacionales e individuales.

La segunda se refiere al modelo de organización, que en el modo clásico (TBM) se refiere a la existencia de una **estructura jerárquica** vertical y su *rigidez normativa*, que debe redefinirse como *flexibilidad de normas y de organización* (OAM). Un sistema escolar, una institución educativa y una dinámica de aula organizados desde un 'deber ser' deben transformarse en todas las instancias en un marco posibilitador de adaptaciones a las necesidades específicas, permanentemente cambiantes.

La tercera regla es relativa al modo de **desempeño de los actores**, cuyo modo clásico (TBM) se refiere al *desempeño individual y aislado*, que debe redefinirse en el *desempeño colectivo* (OAM). El mandato de que el alumno debe trabajar solo (aunque comparta el espacio físico del aula), el maestro/profesor que tiene derecho a aislarse 'cerrando las puertas del aula', reflejan esta regla, del mismo modo que los directivos y los supervisores quienes también desempeñan sus tareas sin relación con otros actores.

³³ Abundando en la reflexión sobre los obstáculos a los que se enfrentan los intentos de reforma, en el segundo capítulo de su libro *El predecible fracaso de la reforma educativa* Sarason aborda una de las que considera una dificultad fundamental de quienes se hallan tanto dentro como fuera de la cultura escolar: la incapacidad de ver la escuela como un sistema complejo de partes interrelacionadas. Sostiene que la planificación del cambio debe basarse en esta nueva perspectiva holística por lo que, frente a la tendencia establecida de comenzar con los problemas más importantes y llamativos, se destaca la posibilidad de centrarse en aquellos que aluden a elementos que (por ser los ejes estructurantes), a su vez conlleven cambios en todas las demás partes del sistema. (Sarason, 2003).

³⁴ No se está planteando que sean las únicas, o las únicas importantes. Solo se han seleccionado estas porque parecen tener gran relevancia en las referencias bibliográficas e investigaciones sobre estos temas.

Un modo de desempeño centrado en el individuo debe transformarse en un entorno de trabajo colaborativo que conforme redes de distintos niveles de complejidad.

La cuarta y última regla se refiere a la **presencialidad** de enseñante y enseñado, cuyo modo clásico (TBM) se refiere a la necesidad *absoluta* de que ambos actores estén físicamente presentes, que debe redefinirse *relativizando* la presencia física del 'enseñante', que también puede no ser una persona (OAM). 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 esa presencia contemplando por un lado la incorporación de las tecnologías digitales, y por otro replanteando la necesidad tradicional de que 'el docente' esté físicamente presente, o que sea necesariamente un adulto certificado como tal³⁵.

En **síntesis**, la hipótesis de trabajo es que la mutación de la TBM está presente en nuestros días, y existen soluciones en la realidad que, a través de los analizadores adecuados, pueden ser reconocidas como los emergentes del nuevo paradigma, y que permitan superar las 'deudas del pasado' al mismo tiempo que responder a las 'demandas del futuro'.

Los analizadores para reconocer lo procesos emergentes, que se ponen a discusión en este documento, se resumen en el cuadro siguiente:

³⁵ 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 con la web.

Cuadro 1. Analizadores para reconocer los emergentes

ANALIZADORES	Tecnología Básica de la Modernidad (TBM)	Oportunidad de Aprendizaje Masivo (OAM)
El core pedagógico		
1 - Contenido (Definición epistemológica)	Ciencia positiva (pensamiento lineal)	Teoría sistémica, caos (Pensamiento complejo)
2 - Aprendizaje (Resultados del proceso)	Pensamiento débil (imitación, reiteración)	Pensamiento significativo, profundo (comprensión)
3 - Enseñanza	Modelo único de transmisión (el 'método')	Mix de experiencias para el aprendizaje
4 - Recursos	Como herramienta operativa	Como recurso para el aprendizaje complejo
Reglas que regulan la organización		
5 - Estrategia de alcance	Homogeneización	Diferenciación
6 - Desempeño	Desempeño individual	Desempeño colectivo
7 - Organización	Organización rígida	Organización flexible
8 - Presencialidad	Absoluta (siempre presencia física enseñante-enseñado)	Relativa (variaciones en la presencia física de enseñante-enseñado)

6. SOLUCIONES EMERGENTES (EXPERIENCIAS DE 'RUPTURAS')

A partir de los datos recogidos se han podido identificar cuatro casos inspiradores e interesantes como alternativa en la búsqueda de mejores oportunidades de aprendizaje para niñas, niños y jóvenes de América Latina y el Caribe.

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

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 trabajo. Su efectividad ha sido probada básicamente en las escuelas de Telesecundaria de zonas rurales.

Aprendizaje en Servicio 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. Esta modalidad de aprendizaje 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.

MOOC en Uruguay. Los MOOC ("Cursos masivos y abiertos en línea") están revolucionando el concepto de educación a distancia. A diferencia de los formatos tradicionales, los inscriptos, vinculados por intereses comunes, pueden intercambiar opiniones, consultas, revisiones, etc., mientras que el docente a cargo oficia como facilitador, moderador y regulador. En octubre del 2013 se lanzó el primer curso de programación informática MOOC para América Latina, pero además el primero en el mundo dirigido específicamente a adolescentes de entre 12 y 17 años.

Los cuatro casos analizados se basan en una ruptura con el modelo tradicional de enseñanza. Es de notar que el peso de estas experiencias está dado por las competencias a desarrollar en los estudiantes más que en los contenidos a enseñar. Las cuatro experiencias se basan en la necesidad de abandonar la cultura informativa, memorística y de reproducción por una nueva cultura en la que no sólo se busque información sino que se procesa y se transfiere como estrategias de solución para situaciones y problemas concretos.

La reinención de la educación es una tarea larga y compleja que requiere de muchos aportes diferentes. No creemos que ello sea posible solo desde la discusión política o desde el intercambio académico. Por otro lado, sostenemos que estos procesos se han iniciado y que es necesario mudar la mirada, facilitar el cambio de paradigma, a los efectos de ser capaces comunitariamente de reconocer estos cambios presentes y contar así con referentes de la realidad.

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 paulatinamente 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, permaneciendo tan solo un pequeño grupo de disidentes.

¿Qué determina la aparición de un nuevo paradigma? Según Khun, el disparador son los problemas que no son explicados por el viejo paradigma. A este respecto, la pregunta sería: ¿qué cosa resulta hoy imposible de explicar pero que, desde otro paradigma se puede encontrar una explicación? Se puede intentar responder a esta cuestión desde los márgenes del paradigma. Los cuestionamientos no vendrán desde *el core* que se mantiene exitosamente a través de la continuación de las 'verdades paradigmáticas'. Una vez en los márgenes, se encontrará en óptima posición para vislumbrar los próximos paradigmas. Lo que se ve imposible hoy en día, bien pudiera ser la norma del mañana; y el desafío radica en no oponerse a que esto se cumpla, o, lo que es igual, estar preparado para ser un pionero.

Algunas soluciones o líneas 'emergentes'

El esfuerzo por recoger información sobre las experiencias de cambio ha permitido identificar cuatro casos inspiradores e interesantes como alternativa en la búsqueda de mejores oportunidades de aprendizaje para niñas, niños y jóvenes de América Latina y el Caribe. Estas son la experiencia de la Escuela Nueva en Colombia, Comunidades de Aprendizaje basadas en Relaciones Tutoras en México, Aprendizaje en Servicio en varios países de la región y MOOC en Uruguay. Se trata de experiencias que marcan un viraje y que marcan rupturas con lo que han sido hasta ahora los 'grandes organizadores' de los sistemas educativos: el trabajo individual; el rol docente tradicional y la estructura vertical jerárquica, al tiempo que modifican elementos del *core* pedagógico.

La Nueva Escuela de Colombia³⁶

Una de las innovaciones seleccionadas como posible respuesta emergente es la Escuela Nueva de Colombia. Se trata de un modelo que se basa en las ideas de la Escuela Activa que aparecieron a fines del siglo XIX y se desarrollaron en las primeras décadas del siglo XX con las aportaciones de grandes precursores, teóricos y pedagogos. Esta experiencia fue elegida porque tiene al alumno por protagonista (Aprendizaje como comprensión), 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 (Regla diversidad).

La Escuela Nueva constituye un modelo pedagógico diseñado en Colombia a mediados de los años setenta del siglo XX por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y efectividad de las escuelas del país. Su foco inicial fueron las escuelas rurales, especialmente las multigrado (escuelas donde uno o dos maestros atienden todos los grados de la primaria simultáneamente). El modelo consta de cuatro componentes interrelacionados que se integran y operan de manera sistémica: el curricular y de aula, el comunitario, el de capacitación y seguimiento, y el de gestión (abarca el *core* pedagógico y las reglas de la organización).

Mediante estrategias e instrumentos sencillos, Escuela Nueva busca promover un aprendizaje activo, participativo y colaborativo (aprendizaje 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

³⁶ Ver <http://www.escuelanueva.org>.

unidades académicas a su propio ritmo de aprendizaje; y contemplando sus características individuales. Se ofrece primaria rural completa, a bajo costo, mediante un sistema de autoaprendizaje activo y flexible, basado en un conjunto de Guías de Autoaprendizaje. Otra importante característica de la Escuela Nueva es su 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 los docentes requieren para su permanente cualificación y actualización. 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 tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como para mejorar las competencias logradas por los estudiantes.

En los 80's y 90's, Escuela Nueva ofreció la mejor educación rural primaria en América Latina, después de Cuba³⁷. En 1989 Escuela Nueva fue seleccionada por el Banco Mundial como una de las tres reformas más exitosas en los países de desarrollo alrededor del mundo que impactó las políticas públicas. Y en el 2000, el informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas la seleccionó como uno de los tres mayores logros de Colombia.

En el año 1987 se creó la Fundación *Escuela Nueva- Volvamos a la Gente* por parte de los autores y equipo que originó el modelo pedagógico Escuela Nueva. Desde esa fecha han sido adaptadas las estrategias y materiales del modelo al contexto urbano y se iniciaron pilotajes en varias ciudades de Colombia, denominando el nuevo modelo Escuela Activa Urbana. En el año 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 emergencias naturales que afectan Colombia.

Desde su creación en 1987, la Fundación *Escuela Nueva- Volvamos a la Gente* ha promovido y liderado la internacionalización del modelo a varios países del mundo entre los cuales Brasil, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, India, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Timor Oriental y Vietnam.

*Comunidades de Aprendizaje basadas en Relaciones Tutoras*³⁸

Otra de las innovaciones que se ha seleccionado como potencial respuesta emergente es el programa "*Redes de Tutoría*" en México. La metodología propuesta, llamada 'Comunidades de aprendizaje basadas en relación tutora', facilita la creación de comunidades de aprendizaje a partir de relaciones personales de trabajo. Esta innovación está inserta en el Programa para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE), iniciativa impulsada por la Secretaria de Educación Pública federal, pero es la extensión de

³⁷ Según datos del LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) de la UNESCO en 1998.

³⁸ www.redesdetutoria.org.

iniciativas previas que se remontan a 1996³⁹. El trabajo se ha enfocado principalmente en Telesecundarias, escuelas rurales muy pequeñas 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 la prueba” sino en desarrollar competencias de aprendizaje autónomo en docentes y estudiantes, teniendo como referente las temáticas de menor dominio en la prueba ENLACE⁴⁰. En los resultados 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 funcionaba las redes de tutoría, el porcentaje del alumnos en la categoría bueno o excelente se incrementó 16.4% entre 2009 y 2011, y para escuelas con redes de tutoría en formación el incremento fue 9.2%. Del mismo modo, 3.392 adolescentes egresados de primaria en riesgo de deserción fueron atendidos a través del enfoque de relación tutora lográndose que el 85% de ellos decidiera inscribirse a secundaria.

“Éstas 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, 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”⁴¹.

La propuesta está en expansión. En 2012 en las 28 mil escuelas secundarias del país se llevaron a cabo 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. También 475 escuelas han realizado intercambios académicos, entre regiones y estados, como estrategia para mejorar la calidad de la tutoría que brindan y, principalmente para incrementar el número de temas que conforman su catálogo.

El interés en la Relación Tutora como respuesta emergente obedece al papel que se da al desarrollo de la capacidad del estudiante para ser su propio gestor del aprendizaje, y a la redefinición de quién enseña a quién en comunidades de aprendizaje reales. Es una tutoría orientada hacia la vertiente académica que demuestra que con ello se obtiene un mejor aprovechamiento escolar. Cabe mencionar

³⁹ Se originó bajo el nombre de Posprimaria, posteriormente MAPCP (Metodología de Aprendizaje por Cuenta Propia), y ahora se denomina Comunidades de Aprendizaje.

⁴⁰ Prueba que evalúa logros académicos.

⁴¹ Elmore, Richard F. (s/f), Transformación del Aprendizaje en el México Rural: Una Reflexión Personal; Facultad de Educación, Universidad de Harvard.

que las tutorías se enmarcan en el marco de las competencias a desarrollar según el perfil preestablecido para los estudiantes, formando parte de los requerimientos de conocimientos para el Siglo XXI.

*Aprendizaje servicio- casos inspiradores*⁴²

Un tercer conjunto de experiencias que hemos seleccionado como potencial respuesta emergente a los problemas que registran los sistemas educativos latinoamericanos, se refiere al modelo de Aprendizaje en Servicio⁴³. "Aprendizaje en servicio" es una metodología pedagógica que promueve el desarrollo de competencias a través de actividades escolares de servicio a la comunidad, concepto que se ha difundido internacionalmente, principalmente en España, Estados Unidos y el Reino Unido y, en América Latina, en 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 su currículum formal. Universidades del prestigio como Berkeley o Stanford han fundado institutos de capacitación docente en aprendizaje en servicio. Países tan diversos como Italia, Alemania, Botswana, 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. Pero es quizás en los Estados Unidos en donde encontramos más experiencias de aprendizaje en servicio.

En Argentina se encuentra el *Clayss, Centro latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario*

(<http://www.clayss.org.ar>), organización que trabaja para promover en América Latina la educación en los valores de la solidaridad y la participación ciudadana a través del desarrollo de la metodología del aprendizaje-servicio. También en Argentina la organización del *bachillerato internacional*, al que están adheridos algunos de los colegios más prestigiosos, exige que los alumnos cursen y aprueben la materia CAS (Creatividad, Acción y Servicio). Esta materia busca propiciar que los alumnos se conviertan en ciudadanos responsables y solidarios, que sean capaces de poner su creatividad y talentos en acción para el beneficio de los demás. Así promueve la participación activa de los jóvenes estudiantes en la sociedad y el trabajo en cooperación con otras personas.

Creemos que el aprendizaje en servicio es una estrategia de enseñanza que permite a los alumnos aprender saliendo 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 tiempo estructurado para que los estudiantes se comprometan con la comunidad y mejoren el pensamiento crítico, las destrezas de comunicación y planificación.

⁴² Ver entre otros <http://www.clayss.org.ar/index.htm>.

⁴³ 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 de trabajar 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 recién a finales de los años sesenta, y fue acuñada por las Universidades Asociadas de Oak Ridge, Tennessee. Los docentes presentaron una experiencia de aprendizaje en servicio en un congreso y allí dejaron sentadas las bases del método.

La modalidad de aprendizaje en servicio 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. Simultáneamente, los proyectos de aprendizaje en servicio desarrollan la competencia en 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.

Los MOOC y un ejemplo de Uruguay

Otra de las experiencias que podría constituir una respuesta emergente a los problemas que hoy tienen los sistemas educativos latinoamericanos se refiere al diseño e implementación de los cursos MOOC. Los MOOC ("Cursos masivos y abiertos en línea", según su traducción al español) están revolucionando el concepto de educación a distancia. El formato de los cursos (sobre variadas temáticas), desarrollado y adoptado por universidades de Estados Unidos, Canadá y Reino Unido, tales como Stanford, MIT, Alberta, Harvard, Edimburgo, se basa en el aprendizaje a través de videos de muy corta duración (3 a 5 minutos), ejercicios online, lecturas recomendadas y, fundamentalmente, el intercambio con otros inscritos (en cualquier parte del planeta) que pasan a formar parte de una comunidad virtual al estilo de una red social. A diferencia de los formatos tradicionales, los inscritos, vinculados por intereses comunes, pueden intercambiar opiniones, consultas, revisiones, etc., mientras que el docente a cargo oficia como facilitador, moderador y regulador.

En Uruguay un equipo de la Universidad ORT se preparó en la Universidad de Edimburgo (Reino Unido) para desarrollar este concepto de educación a distancia y adaptarlo al país. Basado en dicha experiencia, el Plan Ceibal⁴⁴ solicitó a la Universidad ORT Uruguay que implementara un curso específico para aplicar en su plataforma. En octubre del 2013 se lanzó el primer curso de programación informática MOOC para América Latina, pero además el primero en el mundo dirigido específicamente a adolescentes de entre 12 y 17 años.

El curso elegido para experimentar con esta nueva tecnología consta 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 lanzado el curso, contaba con la inscripción de 1.000 jóvenes y 120 docentes. A pocos días de su culminación más del 60% permanecen con distinto grado de avance.

Nuestro interés por los MOOC radica en su potencialidad como cursos masivos y por la posibilidad de incorporar crecientemente innovaciones tecnológicas para hacerlos atractivos. La nueva metodología de aprendizaje MOOC trata de probar que una persona puede aprender dentro de una comunidad virtual global. El objetivo es romper con la estructura tradicional de hacer un curso, quien se inscribe lo hace porque le interesa aprender por aprender pero de una forma dinámica y divertida, más allá de que también se entregan certificados.

⁴⁴ Para saber más ver <http://www.ceibal.org.uy/>.

El análisis de los emergentes

Es a partir de nuestra conceptualización de los “emergentes” presentada en la sección anterior, que analizamos las cuatro casos previamente presentados, dado que el objetivo fue identificar casos que constituyeran posibles ‘emergentes’ presentes en la realidad de la región que ayuden a incentivar nuevas perspectivas para el logro de oportunidades de aprendizaje para todas las niñas, niños y jóvenes.

Como se presenta en la sección anterior, para reconocer estos emergentes de la mutación se han distinguido dos ámbitos principales (Ver cuadro 2): el punto nodal de la OAM (el *core pedagógico*) y las ‘reglas’ centrales que estructuran su puesta en práctica (*condiciones estructurales de organización*). Nuestra propuesta es un primer paso para identificar qué elementos pueden ser analizadores adecuados para determinar la profundidad de una propuesta de transformación y su potencial poder innovador para empujar el cambio de paradigma hacia una educación más 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 evita que haya otros analizadores que puedan ser añadidos por su importancia.

Cuadro 2. Los emergentes y los analizadores

CASOS EMERGENTES	Ruptura del <i>core pedagógico</i>				Ruptura de las condiciones estructurales de organización				Menor costo
	Contenido	Aprendizaje	TIC	Enseñanza	Diferenciación	Trabajo cooperat.	Organizac. flexible	Presencialidad	
Escuela Nueva (Colombia)	Curricular Gestión Ed primaria	Activo Participativo Colaborativo	No	Atención personalizada a por parte de docentes	Promoción flexible Sistema autoaprendizaje activo	Si	Si	Si	Si
Relación Tutora (Mexico)	Comunidades de aprendizaje y protagonismo del alumno.	Profundo, colaborativo, académico	Si	Alumno como tutor	Ruptura del módulo ‘clase’, espacio físico y tiempo ampliados.	Si	Si	Relativa	Si
Aprendiza Servicio (Region)	Actividades escolares de servicio a la comunidad	Acción y servicio	No	Docentes y voluntarios	Promoción de valores de solidaridad y participación ciudadana	Si	Si	Si	Si
MOOC (Uruguay)	Cursos masivos y abiertos en línea	Activo y dinámico	Si	Docentes	Aprendizaje en una comunidad virtual global	Si	Si	No	Si

La matriz construida para el análisis de los cuatro casos a partir de la conceptualización del *core pedagógico* y las *condiciones estructurales de organización*, evidencia que los cuatro casos analizados se basan en una ruptura con el modelo tradicional de enseñanza (TBM). Se trata de experiencias que miran al curriculum escolar desde una perspectiva más compleja. Parece que el contenido de las experiencias está dado por las competencias a desarrollar en los estudiantes más que en los contenidos a enseñar. Las cuatro experiencias se basan en la necesidad de abandonar la cultura informativa, memorística y de reproducción por una nueva cultura en la que no sólo se busque

información sino que se procesa y se transfiere como estrategias de solución para situaciones y problemas concretos.

Otro punto importante a destacar del análisis de experiencias es que los cuatro casos se basan en un mix de métodos y en aquellas pedagogías que dependen del trabajo colaborativo y de la indagación. Estos enfoques preparan explícitamente a los estudiantes para el aprendizaje futuro. En este esquema, 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 qué es la enseñanza ya que rompen con la idea de que el aprendizaje es exclusividad de la escuela. En los cuatro casos, además de los docentes, participan otros actores en la enseñanza (en espacios virtuales y no virtuales).

En relación específicamente 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. En cuanto al eje presencialidad, todas cuestionan la presencialidad 'absoluta' del profesor ya que en todas existen espacios de aprendizaje sin profesor físicamente presente. También tanto Escuela Nueva como Aprendizaje Servicio consideran además a miembros de la comunidad en este rol. En uno de los casos (MOOC) la tecnología tiene un papel clave movilizando todos los elementos del entorno de aprendizaje. Se trata de una experiencia que constituye un buen punto de entrada para la innovación profunda pues ofrece herramientas poderosas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, incluso dentro de la estructura existente.

7. A MODO DE CIERRE

Si algo han enseñado los procesos de reforma educativa anteriores es que no es posible resolver la crisis de la escuela y la de los sistemas escolares con más de lo mismo. No alcanza con mejorar los contenidos escolares ni con dar más capacitación a los docentes. Las señales indiscutidas que destapan la crisis tienen que ver no solo con la decadencia de los logros de aprendizaje de los alumnos sino también con el aburrimiento de los estudiantes, el malestar docente y la violencia en la escuela. Las respuestas que se están generando en función de las nuevas demandas parecen quedar a medio camino y son capaces de producir solo cambios marginales.

La cuestión es entonces cómo resuelve la nueva sociedad la necesidad de distribución equitativa del conocimiento, qué características tiene que tener dicho conocimiento para que sea 'socialmente válido' y qué dispositivos organizacionales se desarrollan para hacer posible el 'aprendizaje a lo largo de toda la vida'. Hay autores que, superando la idea de *reformar* la educación, hablan de la *reinención* de la escuela (Elmore, 1990) hace ya bastante tiempo. 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 Forum de Toronto sobre Schooling for Tomorrow⁴⁵, 'la escuela' no necesariamente es una institución del sistema escolar formal, porque si es reinventada puede hacer referencia a ciertos arreglos institucionales a través de los cuales podría tener lugar el aprendizaje organizado y deliberado (OECD Secretariat, 2008: 2).

⁴⁵ Toronto Schooling for Tomorrow Forum, June 2004.

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 se ofrece 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 se requería masificar la distribución del conocimiento. En América Latina y el Caribe (y en el mundo) su cometido se cumplió eficazmente al facilitar los esquemas que llevaron la educación básica para todos, ya que se logró ofrecer las bases para la adquisición de conocimientos mínimos. Pero frente a los retos del Siglo XXI y el surgimiento de la sociedad del conocimiento pareciera que este modelo educativo está 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 de un verdadero cambio de paradigma educativo.

Una combinación de indicadores inapropiados y escasa responsabilidad por los resultados han frenado significativamente la mejora educativa. El desafío es grande ya que se han heredado del pasado deudas que reclaman adecuada satisfacción pero, al mismo tiempo, la educación latinoamericana 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 para responder a estos retos y buscar nuevos modelos. En particular, 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 ser tomados en cuenta para América Latina y el Caribe. Sin embargo, las soluciones que se están gestando, y el pensamiento alternativo detrás de ellas, con frecuencia tienen que ver con realidades diferentes a la latinoamericana. Estas líneas de pensamiento no pueden ser adoptadas como modelo incuestionable dadas las diferentes condiciones (económicas, políticas, sociales y geográficas) que nos caracterizan.

Y es en 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 emergen como innovadores 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 surgen 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 (i.e. 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, realizando políticas lingüísticas, elaborando diseños curriculares y materiales educativos apropiados, y formando docentes desde y para el bilingüismo y la interculturalidad?. ¿Cómo capacitar a los docentes para enfrentar el desafío de asumir el 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 para la agenda educativa para el aprendizaje de todos los niños, niñas y adolescentes para América Latina y el Caribe?

Las respuestas a las preguntas formuladas no son simples pero sí urgentes. No es suficiente pensar en escenarios futuros sino que es preciso conceptualizar la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo.

BIBLIOGRAFIA

- Aguerrondo Inés y Xifra Susana. (2012). "La supervisión educativa en Ecuador. Del control jerárquico al asesoramiento/monitoreo", ponencia presentada en LASA 2012 – Towards a Third Century of Independence en Latin America, San Francisco – California, mayo 23-26, 2012.
- Aguerrondo Inés. (2010). "Enseñar y aprender en el siglo XXI", ponencia presentada en el Seminario "Desafíos para la Educación-Una mirada a diez años", Universidad Católica de Uruguay, Montevideo – 26 y 27 de mayo.
- Aguerrondo Inés. (2008). "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión". *Perspectivas*, UNESCO, 145, 61-80.
- Aguerrondo Inés. (2004). "La gestión del sector educación en los '90. Algunas cuestiones para mejorar la eficacia educativa". en PRELAC-OREALC/UNESCO: *Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe ¿Vamos por un buen camino?*, OREALC/UNESCO; Santiago, Chile.
http://www.oei.es/reformaseducativas/gestion_educacion_lac_vamos_buen_camino.pdf
- Aguerrondo Inés. (1998). *América Latina y el desafío del Tercer Milenio: educación de mejor calidad con menores costos*, PREAL; Documento N° 10, enero 1998.
- Aguerrondo Inés. (1997). "¿Es posible impartir educación de calidad con menores costos?", *Perspectivas*, Revista trimestral de Educación Comparada, Vol XXVII, n°2, junio 1997.
- Alfonso, M; Bos, M; Duarte, J; Rondón, C. (2012). *Panorama general de educación en América Latina y el Caribe*. BID Educación.
- Andrada Georgina S. (2013). "Derecho a la inclusión: debate entre docentes de una escuela de reingreso", Ponencia 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, 1 al 6 de julio de 2013.
- Avalos Beatrice. (2007). "School Improvement in Latin America: Innovations over 25 years" en T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 1). Springer.
- Benavides, Francisco. Pedro, Francisc. (2007). "Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos". *Revista Iberoamericana de Educación*, 19-69.
- Bokova, I. (2010). *Llegar a los marginados*. Paris: UNESCO.
- Braslavsky Cecilia y Cosse Gustavo. (2006). "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, 2006, vol. 4, N° 2e.

Brunner José Joaquín. (2000). Documento16, PREAL, Santiago, Chile.

Bruno Denis. (2006). *La participation politique: crise ou mutation ?*, Edit. Documentation française, Paris.

Burke Andrew. (2010). "The community as a resource for learning: an analysis of an academic-service learning in primary and secondary education," en Dumont Hanna, Istance David y

Benavides Francisco (2010), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paris.

Cabrol Marcelo y Szekely Miguel. (2012). *Educación para la transformación*. BID Educación.

CEPAL. (2011). *Panorama social de América Latina*. Documento informativo, Naciones Unidas.

CEPAL. (2010). *Panorama social de América Latina*. Documento informativo, Naciones Unidas.

Cuenca Ricardo .(2012). "Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 79-93. En: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.htm> (accesado el 2/1/14)

De Corte Erik .(2010). "Historical developments in the understanding of learning", en *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing.
E: <http://77dx.doi.org/10.1787/9789264086487-4-en> (accedido el 15/1/14)

Del Castillo Aleman Gloria y Azuma Hiruma Alicia. (2009). *La reforma y las políticas educativas: impacto en la supervisión escolar*. Flacso Mexico.

Dubet François. (2006). "L'école, une institution en mutation" Les conférences d'AGORA, Vendredi 10 février 2006. http://www.agorange.net/conf_dubet.PDF (accedido el 2-1-14)

Domínguez Guillermo. (2001). "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*, 12 (2), 485-528.

Dumont Hanna, Istance David y Benavides Francisco. (2010), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paris.

Dussel Inés. (2000). "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, 27-29 Marzo, Granada, España.

Elmore Robert. (1990). *La reestructuración de las escuelas: la siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Feldman Daniel. (2010). *Didáctica general*, INFOD, Serie Aportes para el desarrollo

Curricular, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Fajnzylber Fernando. (2006). *Una visión renovadora del desarrollo en América Latina*. Libros de la CEPAL, Nro. 92.

Fajnzylber Fernando. (1989). *Industrialización en América Latina. De la Caja Negra al casillero vacío*, Cuadernos de la CEPAL, No. 60, CEPAL, Santiago, Chile

Fenstermacher Gary D. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M (1989) *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. México: Paidós. Capítulo 3

Fullan, Michael.(2009). "Large-scale reform comes of age", *Journal of Educational Change* (2009) 10:101-113.

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

Gairín Joaquín (coord.) (2003). *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?*, Praxis, Barcelona.

García Huidobro, Juan Eduardo. (2000). "Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la Reforma Chilena". En: *Reformas educativas y política en América Latina*, CIDE-PREAL, Santiago.

Groff Jennifer. (2013). *Technology-rich innovative learning environments* , OECD CERi Innovative Learning Environments project,.

Hargreaves Andy. (1999). "Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional", en Avalos, Beatrice y Nordenflycht M. Eugenia: *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Santillana, Chile.

Hoyle Eric. (1980). "Professionalisation and deprofessionalisation in education" En E. Hoyle y J. Megarry (eds) *World Year Book of Education 1980: Professional Development of Teachers*, 42- 54. London, Kogan Page.

Ibañez Juan José. (2007). *Los Cambios de Paradigma en Ciencia: Las Crisis y Revoluciones de Thomas Kuhn* ,
<http://www.madrimasd.org/blogs/universo/2007/06/02/66914> (accedido 18/12/13).

Khun Thomas. (1972). *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México.

López Néstor. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*, IPE-UNESCO Sede Buenos Aires/CLADE.

López Nestor y Tedesco Juan Carlos .(2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, IPE/UNESCO sede Buenos Aires, Buenos Aires.

Lopez-Calva, Luis F. y Lustig Nora. (2010). *Declining Inequality in Latin America: A Decade of*

Progress? Brookings Institution Press and UNDP.

Lustig Nora. (2011). "Fiscal policy and income redistribution in Latin America: Challenging the conventional wisdom," Working Papers 227, ECINEQ, Society for the Study of Economic Inequality.

Matus Carlos.(1985). *Planificación, libertad y conflicto*. IVEPLAN, Venezuela.

Mateo Juan Carlos. (2006). "Sociedad del conocimiento", *Arbor*, Vol 182, No 718.

McKinsey Report (2007), *How the world's best-performing schools come out on top*. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/#sthash.8x480Sxk.dpuf>

Murillo J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

Ñopo Hugo y Verdisco Aimee. (2012). *Intervenciones tempranas y el reto de los recursos humanos*. BID, Educación para la transformación.

OECD.(2013). *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>. (accedido el 15-1-14)

OECD Secretariat.(2008). *Alternative Models of Learning – Building on insights from recent OECD-CERI analysis*. Paris, OECD.

OECD-CERI.(2009a). *The new Millenium Learners, A project in progress*, OECD; Paris.

OECD-CERI.(2009b). *New Millennium Learners. Technology and Educational Performance*, OECD; Paris. (Draft)

OREALC/UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile.

OREALC/UNESCO(2004).*Gestión de la educación en América Latina y el Caribe : ¿Vamos por un buen camino?* Santiago, Chile.

Pedró, Francesc. (2006). *The new millennium learners. Challenging our Views on ICT and Learning* <http://www.oecd.org/edu/ceri/38358359.pdf>

Perkins David.(1992). *Smart Schools. Better thinking and learning for every child*, The Free Press, NY. (Hay traducción al español: Perkins David (2003), *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Gedisa Editorial)

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

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

Schady, N. (2012). *El desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe*. BID, Educación para la transformación.

SITEAL. (2010). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*.

- Sliwka, A. (2008). "The contribution of alternative education" Ponencia preparada para la conferencia: Learning in the 21st Century: research, innovation and policy, OCDE, París, 15-16 de mayo de 2008.
- Sotolongo Codina Pedro y Delgado Díaz Carlos. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, CLACSO, Buenos Aires
- Tedesco Juan Carlos .(2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, FCE, México.
- Tenti Fanfani Emilio .(2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, OSDE-IIPE-Buenos Aires-Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Tiramonti Guillermina. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario : Homo Sapiens.
- Tishman Shari, Perkins David y Jay Eileen. (1994). *The Thinking Classroom. Learning and Teaching in a culture of thinking*, Allyn and Bacon, Boston.
- UNESCO. (2010). *Panorámica Regional: América Latina y el Caribe*. En UNESCO, *Llegar a los marginados*.
- UNICEF (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*, UNICEF Panamá.
- UNICEF-UNGS (2012), *Oportunidades para aprender. Sistematización de programas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México*, UNICEF Argentina.
- UNRISD Flagship Report (2010) *Combating Poverty and Inequality*. UNITED NATIONS RESEARCH INSTITUTE FOR SOCIAL DEVELOPMENT.
- Vaillant Denise y Garcia Marcelo. (2012). "Ensinando a Ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem" Curitiba: Editora da Universidades Tecnológica Federal do Paraná.
- Vaillant Denise. (2011). "Re-pensando la formación docente en escenarios de tecnologías y conectividad" En Baez, M., García, J.M. y Rabajoli, G. (compiladores). *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje* (pp 187-205). Montevideo: Centro Ceibal-ANEP
- Vaillant Denise. (2010). *Capacidades docentes para la educación del mañana*. Pensamiento Iberoamericano, v.7, p. 113-128.
- Vaillant Denise. (2009). "Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos" En Revista de Educación, No 350. Ministerio de Educación de España.
- Vaillant Denise. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant Denise y Rosell Cecilia (ed.) (2006): *Maestros en Latinoamérica: hacia una radiografía*

de la profesión. Santiago de Chile, PREAL .

Varsavsky Oscar (1975), *Marco histórico constructivo para estilos sociales, proyectos nacionales y sus estrategias*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Villa, Leonardo; Duarte, Jesús. (2002). *LOS COLEGIOS EN CONCESIÓN DE BOGOTÁ, COLOMBIA*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC.

Zorrilla, M. (2008). La investigación sobre eficacia escolar. *Eficacia Escolar y Factores*