

HACIA LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA: TEMAS, DESAFÍOS Y PROPUESTAS

Towards Secondary Education reform: issues, challenges and proposals

Renato Operti*

Resumen. Este artículo parte de la consideración del rol clave y la relevancia de la educación media en los sistemas educativos y en la agenda de Educación para Todos. Se subrayan algunos de los principales temas y desafíos en términos de acceso, modalidades y ofertas curriculares. Tomando en cuenta conclusiones obtenidas de estudios internacionales, se destaca la necesidad de adoptar nuevas direcciones estratégicas y un cambio de perspectiva considerando a los desafíos en torno al currículo dentro de una estrategia de reforma educativa inclusiva. Asimismo, el documento plantea criterios para el diseño de una reforma curricular que considere el desarrollo de las competencias en la educación media superior. El documento concluye con algunas preguntas entendidas como claves y el esbozo de tres propuestas para contribuir a animar la discusión sobre los procesos de cambio educativo y curricular en la educación media.¹

Palabras clave: democratización, currículo, competencias, escuela comprehensiva, educación de jóvenes

* Sociólogo egresado de la Universidad de la República y Master en investigación educativa (IDRC-Canadá). Coordina el Programa de Fortalecimiento de Capacidades Curriculares de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de UNESCO (Ginebra). Tiene a su cargo la iniciativa de OIE-UNESCO de una Comunidad de Práctica Mundial en Desarrollo Curricular. Coordinó programas de reforma educativa en Uruguay (Administración Nacional de Educación Pública, ANEP) y asimismo ha sido consultor del BID, CEPAL, UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial. Actualmente participa en la implementación de la 48a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008): "Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro".

¹ Este artículo es una versión ampliada y mejorada del documento presentado en la Reunión Regional de Expertos sobre la Reforma de la Educación Secundaria en la Región Árabe (Muscat, Omán, 26-28 de abril de 2009) organizada por el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional para la UNESCO en Omán y la Oficina Cluster de UNESCO (Beirut, Doha, Cairo y Rabat).

Abstract. This article analyzes the key role and the relevance of secondary education in the educational systems and within the agenda of Education For All (EFA). It outlines some of the main issues and challenges with regard to access, modes and curricula on offer. Likewise and taking into account conclusions from international studies, it highlights the need of assuming new strategic directions and a change of perspective considering challenges around curriculum within a strategy of an inclusive education reform. It also points out criteria for the design of a curricular reform which considers the development of competences in upper secondary education. The document concludes by raising some key questions and outlining three proposals to contribute to encourage the discussion about processes of educational and curricular change in secondary education.

Keywords: Democratization, curriculum, competences, comprehensive schools, youth education.

--

EDUCACIÓN MEDIA: LA DEMOCRATIZACIÓN EN EL ACCESO, EN LOS PROCESO Y EN LOS RESULTADOS

La discusión en torno a las finalidades, los objetivos y los contenidos de la educación media informa fuertemente en los procesos de cambio educativos y curriculares en diferentes regiones del mundo, básicamente en la perspectiva de democratizar las oportunidades de formación y de contribuir a forjar bases sustentables para el desarrollo, la equidad y la competitividad. La democratización de la educación implica profundizar y ampliar el concepto de equidad para vincularlo sustantivamente a un marco sólido y coherente de políticas articuladas en torno al acceso, los procesos, la participación y a los resultados. Por otro lado, y de manera complementaria, democratizar la

educación supone ensanchar el concepto de educación como la tríada de política cultural, económica y social.

El rol de la educación media

El rol clave y la relevancia de la educación media se encuentran subrayados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la tercera meta de Educación para Todos en el Marco de Acción de Dakar, y la Convención sobre los Derechos del Niño. En el pasado, la educación media pudo haber sido percibida principalmente como un puente hacia la educación terciaria, a saber, un estatus híbrido e instrumental para otros aprendizajes, pero actualmente es crecientemente considerada un fundamento básico de todo el sistema educativo, a saber, un estatus de pivote y de enlace con otros aprendizajes. Al menos tres elementos deberían considerarse para poder comprender el rol actual de la educación media:

1. La educación media —incluyendo la educación general, técnica y vocacional— desempeña un rol clave como política social y económica para fomentar la equidad, el desarrollo y la competitividad. La educación media constituye en efecto una fuerte inversión en recursos humanos y financieros con altas implicancias económicas y sociales. Un informe del Departamento de Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido (2006) evidencia que el gasto en educación primaria es más efectivo para reducir la pobreza si los estudiantes pueden continuar sus estudios en los niveles secundario y terciario. Esto también sugiere que la educación media puede incrementar los beneficios laborales en relación con los ingresos de los estudiantes.
2. De forma complementaria con la educación primaria, la educación media permite un desarrollo más avanzado de los estudiantes en términos de competencias básicas para la vida y la ciudadanía, a saber, la movilización, entre otras cosas, de valores, actitudes y recursos de

aprendizaje (ejemplo, saberes y saberes como) para poder abordar las situaciones que se les presentan en la vida diaria. Una formación ciudadana comprensiva en el nivel de educación media comprende los aspectos culturales, políticos, económicos y sociales que se asientan y se desarrollan de una manera integrada y coherente sobre los logros de la educación básica. Esto permitiría a los estudiantes disponer de las herramientas necesarias para poder desempeñarse competentemente como ciudadanos en una sociedad global, competitiva y basada fuertemente en la producción y diseminación de conocimientos. Importa destacar que en esta visión de formación ciudadana, las competencias técnicas son una dimensión clave y transversal. El desarrollo basado en competencias y habilidades técnicas constituye el núcleo del desafío de sostener, acelerar y compartir el crecimiento económico (DFIF).

3. La educación media también puede contribuir a la reducción de los problemas sociales incluyendo el conflicto civil (Collier y Hoeffler). Aprender a convivir constituye una competencia clave que puede desarrollarse mejor a través de la promoción de una cultura de paz y de respeto en los centros de educación media.

En síntesis, las ofertas curriculares de la educación media deberían estar guiadas por la consideración del rol de la educación media como política cultural, económica y social orientada a promover una formación ciudadana comprensiva y constituir una potente herramienta para sustentar el desarrollo de sociedades pacíficas.

Tendencias

En términos del diseño institucional y curricular de la educación media, dos modelos básicos se han desarrollado históricamente (Benavot). Por un lado, la educación media ha clasificado y dividido tradicionalmente a los estudiantes en escuelas, orientaciones, ramas o sectores diferentes y separados donde las

disciplinas académicas han sido separadas de aquellas vinculadas a Educación y Capacitación Técnica y Vocacional (TVET)². Por otro lado, figuran los centros de educación media comprensivos que combinan una formación en torno a un tronco central de asignaturas con un abanico de asignaturas electivas sustanciales.

Considerando a Europa Occidental, se pueden identificar tres subtipos de sistemas de educación media que han evolucionado dentro de estos dos modelos básicos (Green, Wolf y Leney). En primer lugar, en Suecia, Finlandia y Dinamarca, el modelo escolar comprensivo escandinavo ha unificado a las escuelas medias y primarias en un programa básico y obligatorio de nueve años de duración para la educación primaria y media básica. Por su parte, en Gran Bretaña, Francia e Italia, se han desarrollado sistemas mixtos con diversidad de ofertas equivalentes a las escuelas académicas. Esto, en efecto, ha significado que la educación obligatoria quede limitada a un tipo de escuela básica (es decir, predominantemente la rama académica de educación media). Finalmente, en Austria, Bélgica y los Países Bajos, la mayoría de los estados alemanes y los cantones suizos han adoptado sistemas tripartitos. Los mismos están compuestos por escuelas separadas que atienden a distintas orientaciones y ramas educativas, por ejemplo, escuelas clásicas, modernas y técnicas.

En varias regiones se observa que la gran mayoría de los países han establecido dos niveles relativamente distintos de educación media dentro de estos modelos básicos, a saber, la educación media básica y superior (Benavot, 2006). La educación media básica funciona principalmente como una prolongación de la educación primaria y como tramo final de la escolaridad obligatoria. Asimismo, la educación media superior se ha dividido generalmente en programas de estudio especializados que combinan diferentes orientaciones, tal es el caso de las disciplinas académicas, técnicas o vocacionales.

También han surgido nuevas tendencias en relación con los dos modelos básicos de educación media de escuelas separadas y comprensivas. Según el propio Benavot, cada vez son más los países que están transitando de

² Technical & Vocational Education & Training

programas de orientaciones disciplinarias e instituciones separadas en el nivel de educación media hacia modelos de escuelas comprensivas. Este es el caso en particular de los países de la región del África Sub-Sahariana, los países del Sur Asiático y los países más industrializados, aunque no sucede lo mismo en los países de Oriente Medio y del Norte de África.

Los modelos de escuela comprensiva tienen fuertes implicancias sobre los currículos de educación media, con una gama más amplia de asignaturas (a saber, áreas de conocimiento), una menor especialización en torno a los contenidos y una mayor presencia de temas integrados de corte transversal al currículo. Asimismo, las modalidades de enseñanza en el nivel de educación media han cambiado de conformidad al modelo de escuela comprensiva. Por ejemplo, se constata un creciente énfasis en los enfoques por competencias³ a través por ejemplo del trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, tutorías y los modelos de evaluación alternativos (Sahlberg). En los países en los que se observan estas tendencias, los currículos de la educación media se asemejan cada vez más a aquellos tradicionalmente asociados con el nivel primario.

Panorama global y temas de política educativa

En 2007 se registraron 518.7 millones de estudiantes inscritos en los centros de educación media de todo el mundo⁴, lo que representa un aumento de 81.9 millones respecto a 1999 (UNESCO *EFA* 2009). El análisis de tendencias sugiere diferencias significativas en términos del alcance, contenido e impacto de la educación media que evidencian fuertes barreras a la democratización de las oportunidades de aprendizaje. En este sentido, podrían considerarse los siguientes puntos entendidos como núcleos críticos de debate:

³ Los enfoques por competencias se refieren genéricamente a la identificación, selección, movilización e integración de diversidad de tipos de recursos cognitivos y no cognitivos por parte de una persona o un grupo de personas para poder abordar competentemente situaciones de la vida real.

⁴ Se refiere a educación media básica y superior, niveles 2 y 3 de ISCED (Clasificación Internacional de Educación).

- a. Mientras los países desarrollados han alcanzado una educación media casi universal, la situación en las regiones en vías de desarrollo continúa siendo bastante despareja y lejana de los países desarrollados —a saber, las tasas brutas de escolarización son el 34% en África Sub-Sahariana, el 65% en los Estados Árabes y el 90% en América Latina (UNESCO *EFA* 2009).
- b. En 2006, promedialmente la tasa bruta de escolarización para la educación media era del 58%; 78% en la educación media básica y 53% en la media superior. Se observa que la transición de la educación media básica a la superior constituye un punto clave de la deserción o más bien de la expulsión del sistema educativo, especialmente en Asia Oriental, América Latina y el Caribe, los Estados Árabes y África Sub-Sahariana (UNESCO *Inequality* 2009).
- c. Casi 71 millones de adolescentes en edad de asistir a los centros de educación media básica se encontraban fuera del sistema escolar en 2007 —casi uno de cada cinco del grupo etario total— de los cuales el 54% eran mujeres (UNESCO *EFA* 2009). Una alta proporción de niñas/niños no habían completado la escuela primaria o bien no pudieron hacer la transición a la educación media básica. Esto sugiere claramente la existencia de vacíos y/o déficits institucionales, sociales, pedagógicos y curriculares en las ofertas de educación media tanto en términos de responder a las expectativas y necesidades de los adolescentes como en los apoyos requeridos para una transición fluida de la educación primaria a la media.
- d. Aún permanecen fuertes desigualdades en cuanto al acceso, tanto en el nivel medio básico como en el superior. Estas desigualdades no sólo se constatan *entre* países sino también *dentro de* los países debido a factores como los niveles de ingresos y la lengua (medio de instrucción). La existencia de brechas cada vez más fuertes entre los logros obtenidos por los estudiantes entre y dentro de los países constituye un tema de alta relevancia en las agendas educativas internacionales. En la mayoría de

- los países en vías de desarrollo, los estudiantes provenientes de los estratos socioeconómicos más bajos no finalizan la educación media (UNESCO 2010). Las disparidades nacionales se verifican a diferentes niveles (entre regiones, comunidades, escuelas y aulas) y son particularmente significativas en los países con altos niveles de pobreza (UNESCO 2009). Del mismo modo, existen diferencias mayúsculas entre los países desarrollados y en desarrollo respecto de los resultados de aprendizaje obtenidos en la educación media (OCDE 2001; 2003; 2006).
- e. La proporción de estudiantes de los centros de educación media que se encuentran inscritos en algún curso de educación y capacitación técnica y vocacional (TVET) ha permanecido relativamente estable desde 1999, alrededor del 10%, con la mayoría de los estudiantes en los centros de educación media superior. Desde 2007, las tasas de escolarización en TVET han tendido a ser más altas en países desarrollados que en los en desarrollo (16% y 9% respectivamente) (UNESCO *EFA* 2010).
 - f. Existe un creciente reconocimiento de la relevancia de la educación técnica y vocacional en contribuir al logro de sociedades más equitativas y desarrolladas a la luz de las agendas de las políticas educativas nacionales. La crisis económica mundial alimenta la necesidad de priorizar el desarrollo de habilidades técnicas en la mayoría de los países. Particularmente en Oriente Medio —una región caracterizada por el alto desempleo juvenil y elevadas tasas de deserción en la educación media (UNESCO *EFA* 2009)— los gobiernos están tratando de fortalecer la educación técnica y vocacional dentro del marco de la re-estructuración de la educación media.

En términos generales, el panorama mundial, particularmente en los países en desarrollo, presenta una situación de barreras fuertemente arraigadas a la participación y a los aprendizajes que socavan la consecución de una educación de calidad equitativa para todos y dan, como resultado, una democratización inconclusa de la educación media.

En 2005 el Banco Mundial ha sugerido varios factores interrelacionados que explican por qué hermanar la educación relevante y de calidad con el aumento en el acceso continúa siendo un tema muy importante en todos los países. Entre otros temas, el Banco Mundial enfatiza que una estructura curricular excesivamente académica centrada en las asignaturas, y con objetivos y contenidos desconectados de las realidades sociales y económicas, no contribuye a lograr una educación equitativa de calidad. Numerosos sistemas de educación media continúan aplicando currículos rígidos basados en disciplinas tradicionales incluso cuando resulta cada vez más evidente que en las sociedades basadas en el conocimiento lo que uno sabe es menos importante que lo que uno puede aprender (UNESCO *EFA* 2009).

La fuerte separación jerárquica entre la educación primaria y la media, entre la educación media básica y la superior, y entre las disciplinas generales y las TVET, parecerían asociarse a problemas de accesibilidad y a magros resultados educativos que padecen los sistemas educativos actuales. Las ofertas educativas separadas y, en muchos casos, segregadas provocan interrupciones en el aprendizaje, lo cual conduce a inequidades en cuanto a acceso y logros así como a aumentar los niveles de deserción de los estudiantes (OCDE 2001; 2003; 2006).

Asimismo, la educación técnica y vocacional sufre actualmente, en la mayoría de las regiones, de una mala coordinación de gobierno, escasos recursos presupuestarios, falta de docentes calificados, escasa relación de sus currículos con las habilidades que buscan los empleadores y una falta de estándares uniformes (UNESCO *EFA* 2009). Como resultado, la TVET es generalmente percibida por la sociedad como una educación de “segunda clase”, destinada principalmente a los sectores socialmente más vulnerables. Al mismo tiempo, se continúa visualizando, en muchos casos, el rol de la educación media como un trampolín hacia los estudios universitarios orientando de forma excesiva sus objetivos en función de las expectativas y las demandas de las universidades (“la agenda importada o impuesta”).

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA DESDE UNA PERSPECTIVA CURRICULAR

La centralidad del debate sobre las reformas en la educación media coloca la dimensión curricular en sus diversas y complementarias variantes de currículo diseñado, implementado, vivenciado, logrado, oculto y olvidado, como un eje fundamental de procesos sustantivos y sustentables de cambios educativos. La conceptualización comprensiva del currículo como construcción y desarrollo societal, que emerge y evidencia un acuerdo político, de políticas, y técnico sobre qué, para qué y cómo enseñar, es una clave necesaria para repensar la educación media de cara a su transformación y no tanto reducida a su ajuste.

Direcciones estratégicas

Partiendo del supuesto de que no existe un modelo internacional “exitoso” sino múltiples visiones, experiencias y estrategias para compartir y aprender de las mismas, el Plan de la UNESCO 2010–2011 titulado “De la primera infancia a la edad adulta: construyendo sistemas educativos eficaces” tiene el propósito de contribuir a la identificación y diseminación de las prácticas eficaces, al fortalecimiento de las capacidades de los países para revisar los planes y las políticas de educación media, monitorear los logros y la evaluación de las reformas en la educación media y explorar nuevas estrategias para su consecución.

Una estrategia de reforma posible sería repensar los desafíos de la educación media desde una perspectiva curricular. Una visión comprensiva del currículo incluye principalmente los fundamentos de políticas educativas que sustentan el currículo, los objetivos y las estructuras curriculares, las estrategias pedagógicas y didácticas, el apoyo a los currículos a través de diversos recursos para el aprendizaje, los contenidos disciplinares, la gestión del currículo, los resultados de los aprendizajes y su evaluación.

Las reformas educativas a nivel mundial se encuentran cada vez más centradas en el currículo (Moreno), reconociéndose de manera creciente la compleja relación de retroalimentación entre los objetivos curriculares, las estructuras y estrategias curriculares y los logros alcanzados en equidad y calidad. Los marcos curriculares⁵ están fuertemente relacionados con el rol de la educación en la sociedad aportando la racionalidad y las bases para la formación ciudadana y el desarrollo personal equilibrado, la mejora del bienestar de la sociedad en su conjunto y la identificación e implementación de objetivos clave de política económica y social (combatir la pobreza y la marginalidad; fomentar el desarrollo y la distribución equitativa de oportunidades, entre otros).

Los currículos deben estar por tanto alineados con los roles consensuados y atribuidos a la educación en la sociedad así como con las expectativas y demandas sociales. El currículo es un tema tanto político como técnico que involucra a multiplicidad de actores de dentro y fuera del sistema educativo (los denominados *stakeholders*) e implica el desarrollo permanente y dinámico de diversidad de procesos educativos para sustentar e informar el logro de resultados pertinentes y relevantes. Desde esta perspectiva, el rol de los docentes es visualizado como co-desarrollador de propuestas curriculares más que implementador de prescripciones curriculares gestadas de arriba hacia abajo.

El currículo ha sido definido como un contrato denso y flexible entre la política-sociedad y los docentes (Braslavsky). El rol de los docentes en el desarrollo de reformas debe ser visto en el marco de procesos de negociación y de acuerdo sobre el cambio curricular fundadas en la legitimidad aportada por diversos *stakeholders*. Por ejemplo, en la educación media, los profesores mantienen un fuerte *ethos* disciplinario que puede dificultar los cambios que impliquen reordenamientos en la conceptualización epistemológica y en la organización de las áreas de conocimiento y asignaturas, y las instancias de

⁵ Un marco curricular es concebido tanto como una herramienta técnica que establece los parámetros para el desarrollo de otros documentos curriculares, tales como los programas de las asignaturas, así como un documento socialmente consensuado que define y expresa las prioridades nacionales para la educación y las aspiraciones para el futuro de la nación.

coordinación y de producción colectiva con colegas de otras disciplinas. Los docentes deben ser entendidos y apoyados como profesionales y hacedores de política a nivel del aula y en tal sentido, su confianza, competencias, conocimientos y actitudes positivas pueden reforzar significativamente los procesos de transformación curricular.

Los procesos de reforma curricular en la educación media pueden entenderse agrupados en dos tipos básicos. Por un lado, un enfoque gradual y por partes que supone la acomodación-mejora de aspectos específicos del sistema educativo (por ejemplo, inversiones en recursos para el aprendizaje) a la luz de la expansión y democratización de la educación media así como de los cambiantes contextos sociales y económicos. Por otro lado, un enfoque transformacional y holístico que supone cambiar efectivamente los marcos de organización y de funcionamiento de los sistemas educativos a sus diversos niveles para poder abordar los desafíos de la democratización de la educación y la sociedad.

En conformidad a la selección de alguno de estos dos enfoques, los tipos de iniciativas en cuanto por ejemplo a aumentar los años de escolaridad obligatoria, invertir en infraestructuras físicas y equipamientos, cambiar los currículos por subsector-orientación-rama, implementar reformas curriculares basadas en los enfoques por competencias y abrir el centro educativo hacia la participación comunitaria y de padres, tienen sentidos, proyecciones e implicancias muy distintas.

Atendiendo la complejidad e interdependencia de los desafíos actuales en torno a la educación media, se entiende que un enfoque transformacional y holístico sustentado en un concepto amplio de educación inclusiva podría conducir a procesos y resultados positivos. De hecho, un concepto fortalecido de educación inclusiva, con una amplia noción de todos y una fuerte apreciación por las diferencias, es considerado de gran ayuda respecto de un entendimiento comprensivo acerca de cómo interactúan los conceptos de igualdad, equidad y calidad (Acedo; Ainscow y Miles), lo cual ha faltado en general en los procesos de reforma de la educación media.

La educación inclusiva “puede ser vista como un principio de orientación general para fortalecer la educación para el desarrollo sustentable, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas y la igualdad de acceso a las oportunidades de aprendizaje para todos los niveles de la sociedad” (UNESCO-OIE *Conclusiones* 2008, 3). Ésta se entiende esencialmente como procesos permanentes y dinámicos para abordar y responder a las diversas necesidades de todos los educandos a través del aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Esto supone cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que incluye a todos los niños y las niñas del rango de edad apropiado y bajo la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y las niñas (UNESCO *Inclusion* 2009).

Esta definición de inclusión implica esencialmente concebir un sistema educativo para atender las expectativas y necesidades de todos los estudiantes de forma efectiva apoyando el diseño y la implementación unitaria y coherente de políticas y programas educativos respecto del acceso, la participación, los procesos y los resultados de aprendizaje en los diferentes niveles y ramas educativas. Asimismo, la facilitación de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida en ambientes formales, no formales e informales y en las diferentes unidades, por ejemplo, la unidad macro de marcos nacionales, la unidad intermedia de los currículos centrados en la escuela, la unidad micro de las aulas y la unidad individual del estudiante, constituye un aspecto clave de la educación inclusiva (Opertti y Brady).

Rosa Blanco explica que es central de la inclusión no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa así como la personalización de experiencias comunes de aprendizaje. Esta consideración implica avanzar hacia la confección de un diseño universal en el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje y el currículo consideren la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes y no una planificación a partir de un estudiante “promedio”. De esta manera, se pueden lograr acciones

individualizadas para responder a las necesidades específicas de estudiantes o grupos no considerados por una propuesta educativa basada en una lógica de homogeneidad y no de diversidad.

En efecto, mediante la implementación de un enfoque de educación inclusiva, los países enfrentan el desafío de eliminar las barreras institucionales, curriculares y pedagógicas arraigadas en niveles, ofertas y disciplinas de la educación media apelando a la conformación de un marco curricular común y flexible sustentado en competencias centrales para la vida.

Una perspectiva amplia de inclusión implicaría ampliar y democratizar la educación básica para incluir la rama tradicional del nivel de educación media básica garantizando la continuidad de los aprendizajes y permitiendo una mayor integración de la educación académica y de la técnico-vocacional como bases complementarias de una formación ciudadana sólida y comprehensiva. Por ejemplo, los países nórdicos desarrollan un modelo de escuela comprehensiva que conlleva un ciclo de nueve años de educación básica y se sustenta en la flexibilidad, de modo que el currículo no define el modelo escolar sino que el modelo escolar permite la flexibilidad en el currículo (Halinen y Jaervinen). En el marco de este tipo de escuela, los conceptos de equidad y calidad son entendidos como complementarios en contribuir a democratizar efectivamente las oportunidades de aprendizaje.

Complementariamente, en el nivel de educación media superior, la inclusión supondría la conformación de centros de educación de jóvenes, transitando de escuelas o programas de especialización separados y sin conexión entre sí a sistemas comprehensivos facilitando la integración y la navegabilidad entre las ofertas de educación secundaria y la educación y capacitación técnica y vocacional (TVET). Por otra parte, bajo un marco unitario de educación media, se debería ofrecer segundas oportunidades y ayuda sistemática para aquellos estudiantes que quedan rezagados (Schleicher).

La UNESCO recomienda “evitar separar la educación técnica de la general a través de rígidos programas de orientación técnica, especialmente en edades tempranas” (UNESCO *EFA* 2009), lo cual es también mencionado por la OCDE

(2001; 2003; 2006). En realidad, una temprana diferenciación entre la educación secundaria y la TVET puede alimentar la segregación social y curricular al “acomodar” los perfiles de los estudiantes a ramas y ofertas educativas educativas que no se encuentran lo suficientemente interrelacionadas como para facilitar la movilidad y la navegabilidad entre las mismas y que asimismo, son socialmente apreciadas de forma muy desigual por la sociedad.

El desarrollo de marcos curriculares inclusivos e unitarios supondría considerar una serie de aspectos inter-relacionados: la capacidad efectiva del plan de estudios, principalmente en orden a la elección y los contenidos de las asignaturas enseñadas para responder a contextos sociales cambiantes (por ejemplo, sociedades basadas en la innovación y el conocimiento); la actual postergación de la especialización de la ocupación a etapas posteriores; la necesidad de una visión curricular comprehensiva con perfiles de egresados sustentados en el desarrollo de competencias de vida y ciudadanas; y comprometer a docentes y alumnos en lograr egresos universales de calidad. Las expectativas docentes sobre los aprendizajes de sus alumnos son un factor clave de la inclusión o bien de la exclusión.

Los currículos inclusivos tienen el propósito de lograr la combinación óptima de contextos y contenido para comprometer a los estudiantes (Cox). Los objetivos de la educación media, trazados a través del desarrollo de un número acotado de competencias y de un marco nacional de estándares y calificaciones común a todas las ofertas de educación media, implican un currículo flexible que sea capaz de comprometer y motivar a los estudiantes.

La flexibilidad curricular e institucional es un factor clave en los procesos de desarrollo curricular, en tanto le otorga a los centros educativos libertad con responsabilidad y rendición de cuentas en el uso del tiempo, espacio, contenidos y recursos. Los centros educativos disponen de espacios de libertad curricular donde el menú de asignaturas electivas y actividades locales constituyen formas posibles de mejor comprender y responder a los intereses y habilidades de los estudiantes. Se trata de jerarquizar al centro educativo como un principal motor de los cambios curriculares empoderándolos para que faciliten y forjen

oportunidades para la colaboración y el apoyo entre supervisores, directores, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidades.

Dado que las responsabilidades de desarrollo curricular son compartidas entre varios actores del sistema educativo, también debería serlo el sentido de responsabilidad por los resultados alcanzados por los estudiantes. Los centros educativos y los docentes no deben ser considerados como los únicos responsables de los resultados obtenidos. Tal como lo señala Hannu Savolainen, las escuelas pueden ser responsables de los resultados, sin embargo las autoridades educativas son las responsables de brindar las condiciones para que esos resultados sean posibles, tales como el concepto de una rendición de cuentas inteligente con implicancias mutuas y relaciones de ida y vuelta.

El énfasis en un enfoque examinista en la educación media, especialmente en el nivel medio superior, no necesariamente asegura una educación de calidad. Los exámenes pueden resultar útiles como una forma, entre otras, de evaluar a los estudiantes, pero no deberían ser idolatrados como la “única y legítima verdad”. Consideramos que puede ser más relevante focalizarse en la diversificación de los procesos de aprendizaje y en la evaluación formativa para buscar asegurar buenos resultados. También puede resultar importante considerar otros indicadores de relativo éxito de una reforma de educación media como, por ejemplo, el abatimiento de los niveles de expulsión y el bienestar de los estudiantes: en lugar de valorar lo que podemos medir, deberíamos medir lo que valoramos (UNESCO-OIE 2008).

Asimismo, el conjunto de los actores deberían ser capacitados y respaldados para participar efectivamente en el desarrollo, la implementación y la evaluación de los currículos para que los procesos participativos sean realmente eficaces (Lindeberg). A vía de ejemplo, el empoderamiento de los docentes para seleccionar y jerarquizar ejes temáticos y contenidos del currículo tomando en cuenta expectativas y necesidades locales, requiere de la aceptación y apropiación del rol como co-desarrolladores de las propuestas curriculares.

Los hacedores del currículo finlandés han observado que “cuando el trabajo se basa en la franqueza y la confianza, con altas expectativas y estructuras y procedimientos colaborativos, las personas reaccionan tratando de hacer su mayor esfuerzo [. . .]. Esa es la clave del éxito de la educación” (Halinen y Jarvinen, 94-95). La administración flexible es de gran ayuda para los centros de educación media, como también lo es la confianza en los centros educativos por parte de los directores, los docentes, los estudiantes, los padres y las comunidades.

La experiencia finlandesa ilustra una visión integrada acerca de cómo congeniar equidad y calidad en el marco de una escuela comprensiva que combina la educación primaria y la media básica (Halinen y Jarvinen, 2008). El principio de igualdad de oportunidades se basa en una visión universal compartida por actores e instituciones de dentro y fuera del sistema educativo (stakeholders) sobre el rol de la educación media en la sociedad que se plasma claramente en un modelo comprensivo no selectivo de nueve años de escolaridad básica obligatoria.

El sistema finlandés también facilita formas de trabajo colaborativo, apoyo personalizado y asesoramiento centrado en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes incorporando a las comunidades locales en la co-gestión de la educación. Asimismo, los criterios y las formas de evaluación buscan alentar el desarrollo de los estudiantes, lo que significa que no existen *rankings* ni exámenes formales sino hasta el final de la educación media superior. Los estudiantes no repiten grados, y como sustento de este enfoque existen modelos de intervención temprana y trayectorias curriculares flexibles que, en definitiva, son garantes de la equidad. Por otra parte, los propios docentes altamente calificados y autónomos hacen realidad el principio de equidad congeniada con calidad. Una de las claves del buen desempeño docente radica en que los mismos deben cursar programas de formación docente de calidad.

En síntesis, una visión curricular comprensiva, que enfatiza la diversificación de los procesos de aprendizaje en el marco de un enfoque transformacional y holístico de la educación media y del sistema educativo en su

conjunto, parecería ser un camino posible para poder entender y responder efectivamente a la diversidad de expectativas y necesidades de los estudiantes que crecientemente permean e impactan en los centros educativos. El concepto de un currículo inclusivo que personalice las ofertas educativas y los encares pedagógicos de cara a reflejar los desafíos y las situaciones de la vida que enfrentan los jóvenes, y que asimismo empodere a los docentes para que co-desarrollen el currículo, allana el camino para congeniar equidad y calidad.

Una agenda de posibles temas para avanzar en esta línea parecería incluir la extensión y la democratización de la educación básica incluyendo el primer ciclo de media; la conformación de pasarelas curriculares navegables y flexibles entre las ofertas de educación media y TVET; el desarrollo de marcos curriculares unitarios sustentados en los enfoques por competencias y comunes a todas las ofertas de educación media; el fortalecimiento de los modelos locales de gestión curricular enraizados en sólidos marcos curriculares universalistas y sustentados en alianzas que abarquen instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo; una educación ciudadana comprehensiva que congenie enfoques y dimensiones sobre aspectos culturales, políticos, económicos y sociales de manera vinculante; sistemas de rendiciones de cuentas que comprometan y responsabilicen a todos los niveles del sistema educativo y apuntalar la confianza societal en los docentes así como su empoderamiento e idoneidad para desarrollar una educación de calidad para todas y todos.

El desarrollo de reformas en educación media basadas en los enfoques por competencias

En línea con una reforma educativa inclusiva, los enfoques basados en competencias pueden desempeñar un rol clave como una dimensión transversal al diseño y al desarrollo curricular comprendiendo las finalidades y los objetivos educativos, la estructura curricular, los programas de disciplinas y asignaturas, los procesos de aprendizaje, los criterios y los instrumentos de evaluación y los resultados obtenidos por los alumnos.

Los currículos orientados al desarrollo de competencias no deberían ser pensados sólo para las ofertas de la educación secundaria sino primordialmente como un marco curricular común con finalidades, objetivos, ejes de formación, estrategias de aprendizaje, criterios e instrumentos de evaluación y perfiles de egresos compartidos con las ofertas de educación técnica y vocacional bajo el concepto de una educación de jóvenes. Un abordaje compartido facilita la navegabilidad entre las diferentes orientaciones, ramas y ofertas así como prepara en pie de igualdad a los estudiantes tanto para ejercer la ciudadanía como para continuar estudios terciarios. Esto tiene el propósito central de democratizar las oportunidades de formación, intentando combatir y terminar con la estratificación y el estigma social de una TVET de segunda clase.

La presente sección tiene por finalidad ilustrar criterios básicos para abordar el desafío de diseñar currículos orientados por el desarrollo de competencias, centrándose en la educación media superior. Lo hacemos tomando como punto de referencia las experiencias derivadas del proceso de transformación de la educación media superior en Uruguay que implicó un diseño curricular basado en los enfoques por competencias para los grados 10 al 12 (Barcos y Trías; ANEP-Comisión TEMS).

a. Conceptualización y roles

Globalmente, se puede visualizar a los enfoques basados en competencias como modos de desarrollar e integrar tres lógicas: 1) vida cotidiana (las diversas acciones de las personas para poder encarar situaciones de vida); 2) curricular (recursos requeridos para poder desenvolverse de forma competente en las diferentes situaciones de la vida); y 3) aprendizajes (modos de aprender de los estudiantes sustentado en diversas modalidades de enseñanza). Las situaciones de vida constituyen la base y el criterio de las competencias (Jonnaert).

Las competencias deberían estar relacionadas con los objetivos de los currículos de educación media superior, en tanto éstos últimos son conceptualizados y definidos a la luz de las expectativas y necesidades de los

estudiantes y de la sociedad en su conjunto. Cuatro tipos de objetivos básicos podrían encuadrar el desarrollo de las competencias, a saber: 1) el desarrollo individual y social de la persona por medio de procesos educativos continuos y dinámicos desde la educación de primera infancia en adelante; 2) la formación ética y cívica de un ciudadano crítico y responsable en el marco de una sociedad democrática; 3) el rol de los jóvenes como actores activos con capacidad de entender, actuar y transformar la realidad y 4) la valoración del trabajo como un medio humano de desarrollo personal y colectivo.

A fin de contribuir a la consecución de estos cuatro tipos de objetivos, se podrían proponer cinco tipos de competencias generales, por ejemplo: 1) personales: relacionadas con aspectos éticos y emocionales; 2) sociales: vinculados a la comunicación, cooperación, trabajo en grupo, solidaridad, participación democrática, creatividad e innovación; 3) técnicas: relacionadas con la capacidad de organizar y aplicar el conocimiento científico y tecnológico así como generar y utilizar recursos e ideas matemáticas para el abordaje y la resolución de problemas; 4) metodológicas: que implican la recolección, procesamiento y el análisis crítico de la información, la organización y presentación de ideas a través de distintas técnicas metodológicas y recursos tecnológicos, y la propuesta y resolución de problemas; y 5) cognitivas: relativas a la auto-evaluación, auto-control y auto-conocimiento.

Estos tipos de competencias pueden encontrarse en los marcos internacionales generales relacionados principalmente con el diseño y la evaluación de competencias (Tiana)⁶ y no implican necesariamente una innovación significativa en el proceso de conceptualización. El aspecto innovador parecería asociarse a considerar estas competencias como comunes

⁶ Alejandro Tiana menciona distintas propuestas internacionales para la selección de competencias clave: DESECO/OCDE (Definición y selección de competencias: fundamentos teóricos y conceptuales), IALS (*International Adult Literacy Survey* [Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos]) y ALL (*Adult Literacy and Lifeskills Survey* [Encuesta de Alfabetización de Adultos y Habilidades para la Vida]), PISA (*Programme for International Student Assessment* [Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos]), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study* [Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias]) y PIRLS (*Progress in Reading Literacy Study* [Estudio de alfabetización de Progreso en la lectura]) y CIVED (*Civic Education Study* [Estudio de Educación Cívica]).

tanto a la educación secundaria superior como a la educación técnica y vocacional cuestionando el supuesto que las competencias técnicas están claramente diferenciadas de las generales debido aparentemente, a las especificidades del mercado laboral. Las competencias de orden genérico deben concretarse como situaciones de aprendizaje en las diversas ofertas de educación media evitando los listados de competencias en cada oferta curricular y en las asignaturas que, en general, carecen de anclaje en los centros educativos y en las aulas.

b. Las competencias como el eje de la estructura curricular

La posibilidad de que todas las asignaturas compartan conceptos curriculares comunes es entendida como un paso necesario para lograr un diseño curricular sólido y coherente. De hecho, las competencias deben incorporarse dentro de la estructura curricular para poder desarrollarse a nivel de las asignaturas. Sería riesgoso establecer competencias generales sin orientar su desarrollo en cada una de las asignaturas tanto en términos conceptuales como operativos, principalmente teniendo en cuenta las necesidades de orientar y apoyar a los docentes. Jonnaert et al. señalan que quienes trabajan en el desarrollo de nuevos currículos se enfrentan al desafío de construir una nueva estructura tan sólo con herramientas obsoletas a su alcance.

Sin embargo, en la actualidad, aún existe una fuerte tradición y práctica de diseñar e implementar programas de asignaturas en torno a una serie de objetivos genéricos y un listado de contenidos. El cambio progresivo de esta tradición implicaría, entre otros aspectos significativos, que el concepto de competencia constituyera una dimensión transversal de la estructura curricular; que los supervisores pudieran orientar y seguir las prácticas del aula de forma predominantemente pedagógica; que los directores de centros educativos abrigaran una visión a la vez institucional y pedagógica sobre su propia gestión y que los docentes fueran firmemente apoyados en el aula para que puedan actuar como co-desarrolladores eficaces del currículo.

La denominada ingeniería curricular es fundamental para poder concretar una visión comprehensiva del currículo que considere a los enfoques por competencias como una dimensión transversal. Xavier Roegiers define la ingeniería curricular como la traducción operativa de la política curricular que transforma las intenciones pedagógicas en un currículo estructurado en torno a plasmar dichas intenciones en el aula o en el lugar de formación.

Los conceptos de trayectos y espacios pueden facilitar el desarrollo de competencias en el marco de una visión curricular comprehensiva. Los trayectos curriculares se definen como rutas curriculares orientadas al desarrollo de competencias a través de diferentes áreas de conocimiento. Por su parte, los espacios curriculares desarrollan distintos tipos de competencias a través de contenidos disciplinarios organizados por áreas de conocimientos y/o disciplinas. Los cuadros 1 y 2 muestran las posibles relaciones entre los trayectos, los espacios y las competencias.

Cuadro 1: Trayectos y competencias propuestas para un currículo de educación media superior (grados 10-12).

| Trayectos | Competencias |
|----------------------------------|---|
| Artes y Comunicación | Competencias comunicativas y expresivas |
| Ciencias Naturales y Matemáticas | Competencias científicas y tecnológicas |
| Ciencias Sociales y Filosofía | Competencias filosóficas y sociales |

Fuente: Barcos y Trías.

Cuadro 2: Espacios y competencias curriculares propuestas para un currículo de educación media superior (grados 10-12).

| Espacios curriculares | Competencias |
|---------------------------------------|---|
| Espacio de equivalencia | Competencias centrales: comunes a todas las ramas y orientaciones (general, técnica y vocacional). |
| Espacio específico | Competencias específicas: relacionadas con las áreas de conocimiento bajo diferentes ramas y orientaciones de la educación general, técnico-profesional y vocacional. |
| Espacio opcional o exploratorio | Competencias vocacionales: habilidades que permiten a los jóvenes tomar decisiones respecto de sus proyectos de desarrollo personal. |
| Espacio descentralizado (currículo de | Competencias extensivas: éstas, seleccionadas |

| | |
|-------------------|---|
| centro educativo) | por el centro educativo, responden a los intereses de los jóvenes y la comunidad, complementando el desarrollo de otras competencias. |
|-------------------|---|

Fuente: Barcos y Trías

Sobre la base de la estructura curricular, las asignaturas pueden ser seleccionadas teniendo bien en cuenta que su contenido debe contribuir a desarrollar las competencias de cada trayecto. La lógica del diseño curricular implica moverse de las competencias seleccionadas y definidas hacia la especificación de los objetivos y contenidos de la asignatura requeridos para contribuir a su logro.

c. La incorporación de competencias en los programas de las asignaturas

Un enfoque basado en competencias no busca dejar a un lado el conocimiento y las disciplinas. Por el contrario, una estructura curricular común para todas las asignaturas sobre la base de competencias puede proporcionar los criterios para el fortalecimiento de aquellas centrándose en los saberes relevantes para su apreciación e uso por la sociedad en su conjunto. Un objetivo primordial del proceso de reforma curricular estriba en generar una relación complementaria y productiva entre los conocimientos y las competencias teniendo en cuenta que la transmisión de hechos y conocimientos seguirán desempeñando un rol significativo debido a la fuerte tradición disciplinaria así como a los niveles de resistencia ideológica y corporativa hacia los enfoques basados en competencias.

Ser competente implica organizar una serie de actividades para poder comprender, encarar y responder a diversidad de situaciones de la vida. Resulta discutible establecer si realmente se pueden manejar las situaciones con sólo contextualizar el conocimiento. Los estudiantes deberían aprender a buscar y descubrir el rol del conocimiento para comprender y abordar diversas situaciones donde están necesariamente implicados valores, actitudes, saberes, saberes como y capacidades, entre otros recursos cognitivos y no cognitivos.

Los conocimientos deben ser interpretados y redefinidos por los estudiantes de cara a los desafíos que plantean las situaciones de vida visualizadas como situaciones de aprendizaje.

En esta línea, una experiencia interesante refiere a una encuesta que se desarrolló en Québec (Canadá) en el contexto de la reforma de la educación básica y general para adultos (Jonnaert et al., 2006). El objetivo de esta encuesta radicaba en aportar insumos para reducir la brecha entre lo que está prescrito en el currículo y lo que realmente sucede en el aula. Mediante la introducción de la noción de “acción competente”, los investigadores mostraron cómo un enfoque basado en competencias podía aplicarse para identificar los contenidos de los programas de estudio subrayando la idea de contextualización.

Los investigadores analizaron las acciones de los estudiantes en contexto así como también los recursos que emplearon para llevar a cabo dichas acciones. Los investigadores llamaron a este proceso “acción competente en situación”. Como primer paso, construyeron un banco de situaciones de la vida real a través de una encuesta aplicada a la “población meta” (aquellos que se verían afectados por la reforma de educación de adultos). Las personas identificaron situaciones relevantes que no estaban incluidas en los programas de estudio tradicionales revelando la existencia de una diferencia considerable entre los contenidos de aprendizaje generalmente especificados en los programas de estudio y las situaciones orientadas al desarrollo de las competencias (Jonnaert et al.). Los investigadores concluyeron que los recursos que la gente necesitaba para abordar problemas de la vida cotidiana no eran los tradicionalmente asociados con las asignaturas escolares.

Al mismo tiempo, la investigación destacó que el banco de situaciones no podría mantenerse estático y debería actualizarse de forma continua dado que las necesidades y demandas de la gente se encontraban en constante cambio. Esta idea de tiempo fue también un importante factor a considerar. Si los estudiantes eran formados con situaciones concretas del presente, la educación

podría llegar a resultar obsoleta para el momento que los estudiantes se graduaran.

En consecuencia, como segundo paso, los investigadores agruparon situaciones en clases y luego identificaron las actividades pertinentes que permitían trabajar sobre tales situaciones y sobre los recursos que se necesitaría desarrollar y finalmente, identificaron las competencias involucradas. A partir de ellas, los estudiantes debían desarrollar acciones competentes en diferentes clases de situaciones. Esto demostró ser un buen ejemplo de cómo los programas pueden diseñarse conforme a una perspectiva situada.

d. Desafíos en el desarrollo de enfoques basados en competencias

Los enfoques basados en competencias implican claramente cambios sustanciales de las maneras en como se entiende el currículo como instrumento potente de la política educativa así como en el desarrollo de programas de asignaturas orientados, entre otros aspectos, por situaciones de vida. En vista de ello, existen al menos cinco desafíos principales que podrían considerarse en el desarrollo de enfoques basados en competencias:

1. La necesidad de una discusión política y sobre política educativa profunda, seria y franca en torno a los diferentes enfoques basados en competencias, su estatus y su rol. Esta discusión no debería evitar consideraciones ideológicas pero sería de gran ayuda contar con información y evidencias que contribuyan a la clarificación de conceptos y opciones de política.
2. La comprensión de la riqueza que aportan los enfoques basados en competencias como una orientación crítica tanto para el desarrollo de los programas de las asignaturas como a modo de renovación de las visiones y de las prácticas de la escuela y del aula. Estos pueden constituir un eje transversal a la organización y funcionamiento de los sistemas educativos.

3. Comprender la conceptualización de las situaciones de vida como una estrategia y como un instrumento para implementar verdaderamente un enfoque basado en competencias. Hasta el momento, la tendencia ha sido más bien aplicar recursos aislados, con el objeto de aplicar conocimientos. Diversas propuestas metodológicas pueden proporcionar criterios y herramientas para desarrollar e implementar familias de situaciones de la vida real focalizándose claramente en las prácticas aúlicas.
4. La necesidad de clarificar las relaciones entre recursos y situaciones así como también su compatibilidad e integración dentro de una secuencia de procesos de aprendizaje. La centralidad de las expectativas y necesidades de los estudiantes en la conceptualización y definición de situaciones de vida constituye un componente clave para motivarlos y comprometerlos, para desarrollar contenidos relevantes vinculados con situaciones de la vida real y para evaluar a los alumnos según criterios justos y formativos. Los estudiantes no deben ser considerados como metas de aprendizaje sino como actores del aprendizaje.
5. La necesidad que las reformas de la educación media basadas en competencias consideren, desde el comienzo del proceso de su planificación, los cambios que se estiman necesarios en los perfiles y roles de los docentes así como también en su formación y desarrollo profesional a fin de contribuir a sustentar la calidad de los procesos de reforma educativa.

PREGUNTAS CLAVE

En clave de debate abierto y constructivo, dejamos planteado cinco preguntas que podrían contribuir a animar la discusión en torno al objetivo de lograr una educación media de calidad para todas y todos:

1. ¿Cómo debería, la educación media, abordar la multiplicidad de desafíos y oportunidades culturales, sociales y económicas a escalas global, regional y nacional y congeniarlos en propuestas curriculares unitarias en el marco de un concepto de educación de jóvenes?
2. ¿Cuáles son las oportunidades y los incentivos para concebir y llevar a cabo procesos de reforma educativa y curricular que consideren de una manera holística y vinculante a políticas y programas en torno al acceso, los procesos, la participación y los resultados?
3. ¿Es posible que los tomadores de decisión a diversos niveles reconsideren la identidad, los objetivos, los contenidos y los alcances de la educación media, así como sus desempeños, en los procesos de reforma educativa y curricular de cara a concebir una educación de jóvenes como política cultural, económica y social?
4. ¿Es posible que los tomadores de decisión a diversos niveles estén de acuerdo sobre la necesidad de desarrollar un marco curricular común desde la educación de primera infancia en adelante, que pueda favorecer el desarrollo de entornos, ofertas, procesos y competencias diversas, relevantes y flexibles orientados a facilitar el aprendizaje de todas y todos a lo largo de sus vidas?
5. ¿Cuáles son las identidades y los compromisos de diversos actores educativos y el alcance de sus propuestas para intentar superar una tradición curricular basada en objetivos y acercarse progresivamente a los enfoques por competencias como un posible norte de referencia de los reformas educativas y curriculares?

A modo de epílogo, podemos concluir que la crisis de la educación media, percibida y evidenciada como universal, pone severamente en cuestionamiento la efectiva capacidad de los sistemas educativos de congeniar equidad y calidad, esto es, de ser inclusivos en oportunidades, procesos, participación y resultados.

Consideramos que es necesario situar el debate y los acuerdos sobre posible medidas en el marco de un cambio de paradigma en la forma de

concebir la educación. Repensar las políticas y los programas en la educación media supone necesariamente un sistema educativo facilitador de oportunidades de aprendizaje para todos, que remueve barreras institucionales, curriculares y pedagógicas a los aprendizajes. Nos parece que el camino a recorrer tiene más que ver con pensar e implementar una educación de jóvenes articulada en torno a una diversidad de ofertas unitarias y complementarias que en seguir trabajando sobre un esquema de ofertas de educación media separadas, y a veces segmentadas, entre educación secundaria, técnico-profesional y vocacional. El desafío parecería centrarse en progresar del concepto de jóvenes objetivos y metas de aprendizaje encapsulados en ofertas educativas a jóvenes respetados y atendidos en el marco de su especificidad individual, cultural y social. Al igual que hablamos de una educación de jóvenes como criterio rector de la educación media, tendríamos que referirnos a que el sistema educativo expulsa a los jóvenes y no que ellos abandonan o desertan.

Bajo esta concepción, proponemos tres órdenes de medidas:

- (1) Un marco curricular común a la totalidad de las ofertas para las edades de 3 a 18 años sustentado en promover competencias para la vida y ciudadanas (énfasis en la formación ciudadana y en la Educación para el Desarrollo Sustentable) y en consensuar ejes transversales, contenidos fundamentales, estrategias de enseñanza y criterios de evaluación. Se trata de tener un currículo unitario para los niveles inicial, primario y medio que refleja y operativiza sólidamente qué enseñar, para qué y cómo hacerlo incorporando las aspiraciones y demandas de la sociedad.
- (2) Centros de educación básica de 10 o más años incorporando los niveles inicial, primario y medio básico que forman parte de la escolaridad obligatoria. Se busca lograr la convergencia institucional, curricular, pedagógica y docente entre primaria y media transitando hacia una educación básica ampliada que permita una acción unitaria, coherente y

fuerte entre maestros y profesores para responder efectivamente a la diversidad de expectativas y necesidades de los alumnos. El punto de partida de una escuela básica radica en cómo se organizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje para personalizar la educación y lograr el traje a medida de cada estudiante como singularidad.

- (3) Centros de educación media superior comprensivos que combinen componentes y áreas de conocimientos de los niveles secundario y técnico-profesional, orientados a completar y profundizar una formación ciudadana iniciada en la educación básica. Estos centros de educación de jóvenes, que combinarían los atributos destacados y las potencialidades de liceos y escuelas técnicas, permitirían que el estudiante realice muchas cosas distintas articulando diversos conocimientos, saberes y habilidades cognitivas y no cognitivas en un marco de afianzamiento de valores y de actitudes que hacen a la inclusión y a la cohesión en la sociedad. El norte de referencia de estos centros es el bienestar de los estudiantes como condición necesaria para lograr aprendizajes relevantes a la sociedad y pertinentes al desarrollo de la persona.

BIBLIOGRAFÍA

- Acedo, Clementina. "Introduction: Inclusive Education: Pushing the Boundaries" en *Prospects. Open File: Inclusive Education UNESCO-OIE*, n.145, marzo 2008, pp. 5-13.
- Ainscow, Mel y Susie Miles. "Making Education for All inclusive: Where Next?" en *Prospects. Open File: Inclusive Education, UNESCO-OIE*, n.145, marzo 2008, pp.15-34.
- ANEP - Comisión TEMS (Transformación de la Educación Media Superior), Operti, Renato "Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior: Cuaderno de trabajo nº15 "Fundamentos y contextos

pertinentes para el proceso de transformación de la educación media superior”. Montevideo: Comisión TEMS / ANEP, 2003.

Barcos, Rosalía y Silvia Trías. “Diseño curricular basado en competencias para la educación media superior en Uruguay” en Opertti, Renato y Massimo Amadio (eds.) *Herramientas de Capacitación para el Desarrollo Curricular. Una caja de herramientas. Estudios de casos*. Ginebra: UNESCO-OIE, 2010. <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/herramientas-para-la-formacion.html>. [Accedido en noviembre de 2011].

Benavot, Aaron. “The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective” en *Documentos de trabajo sobre temas curriculares de la OIE, Número 6*. Ginebra: OIE, 2006, pp.1-24.

Blanco. Rosa. “Conceptual Framework of Inclusive Education” en Acedo, Clementina, Massimo Amadio y Renato Opertti (eds.) *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Ginebra: UNESCO-OIE, 2009, pp.11-20.

Braslavsky, Cecilia. “The New Century’s Change: New Challenges and Curriculum Responses”. Nueva Delhi: COBSE-Conferencia Internacional, 2002.

Collier, Paul y Anke Hoeffler. “Greed and Grievance in Civil War” en *Documento de trabajo sobre investigación de políticas, n.wps 2355*. Grupo de Investigación de Desarrollo del Banco Mundial, 2001.

Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm. [Accedido en noviembre de 2011].

Cox, Cristian, “Cecilia Braslavsky y el currículo: reflexiones sobre la travesía de toda una vida en búsqueda de una educación de calidad para todos” en *El Conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*, UNESCO-OIE, Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (Argentina), Springer y GRANICA, capítulo 14, pp. 383-404. Buenos Aires, 2008.

- Department for International Development (DFID). *Departmental Report 2006*
Presentado ante el Parlamento por el Secretario de Estado para el
Desarrollo Internacional y el Secretario en Jefe del Tesoro por orden de Su
Majestad. Londres mayo de 2006.
- Green, Andy, Tom Leney y Alison Wolf. *Convergence and Divergence in
European Education and Training Systems*. Londres: Institute of Education,
University of London, 1999.
- Halinen, Irmeli y Ritva Jaervinen. "Towards inclusive education: the case of
Finland" en *Prospects. Open File: Inclusive Education, UNESCO-OIE*,
n.145, marzo 2008, p. 77-98.
- Jonnaert, Philippe. "The Concept of Competency Revisited" [Le concept de
compétence revisité] Observatoire des Réformes en Éducation (ORE).
University of Québec, Montreal, setiembre de 2007.
- Jonnaert. Philippe, Domenico Masciotra, Johanne Barrette, Denis Morel y Mane
Yaya. "Revisiting the Concept of Competence as Organizing Principle for
Programs of Study: From Competences to Competent Action" Documento
de trabajo sobre temas curriculares de la OIE. Ginebra: OIE/UNESCO,
2006. Disponible en:
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/
Competencies/ORE_English.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_English.pdf). [Accedido en octubre de 2011]
- Marco de Acción de Dakar*. Disponible en
unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf. [Accedido en
noviembre de 2011].
- Moreno, Juan Manuel. "Reforming Secondary Education for Quality and Access"
Banco Mundial, WBI Course: Strategic Choices for Education Reform.
Washington: 23 de julio de 2008.
- Lindeberg, J. "From Inclusive Education to Inclusive Curricula". Contribución al
E-foro OIE, Ginebra, 10 de noviembre de 2009.
- Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Disponible en
www.beta.undp.org/undp/es/home/mdgoverview.html. [Accedido en
noviembre de 2011].

- OCDE. "Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000" París: OCDE, 2001.
- OCDE, "Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further results from PISA 2000". París: OCDE, 2003.
- OCDE. "Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003". París: OCDE, 2006.
- Operti, Renato y Jayne Brady. "Moving Forward: Inclusive Education as The Core of Education for All" [Avanzando: la Educación Inclusiva como el centro de la Educación para Todos] en *Prospects. Open File: Inclusive Education, UNESCO-OIE*, n.151, setiembre de 2009, pp.205-14.
- Qualifications and Curriculum Development Agency. 2009. Disponible en <http://www.inca.org.uk>. [Accedido en octubre de 2011].
- Roegiers, Xavier. "La pédagogie de l'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés". Bruselas: De Boeck Université, 2010.
- Sahlberg, Pasi. "Secondary Education in OECD Countries. Common challenges, differing solutions". Documento presentado en el Seminario Internacional sobre Ensino Médio Diversificado. Brasilia, 17 de setiembre de 2007.
- Savolainen, Hannu., "Responding to diversity and striving for excellence: an analysis of international comparisons of learning outcomes with a particular focus on Finland" en Acedo, Clementina, Massimo Amadio y Renato Operti (eds.). Ginebra: UNESCO-OIE, 2009, pp. 49-59
- Schleicher, Andreas. "Presentation at the 48th session of the International Conference on Education". Ginebra: PISA, 25 de noviembre de 2008.
- Tiana, Alejandro. *Developing Key Competencies in Education. Some Lessons From International and National Experience*. Studies in Comparative Series Education. Ginebra: IBE-UNESCO, 2004.
- UNESCO. *Approved Programme and Budget 2010-2011*. París: UNESCO, 2011.
- . "The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments". Presentación en Foro Mundial de Educación de Dakar, Senegal. París, UNESCO, 26 al 28 abril de 2000.

- . *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO, 2009.
 - . *Overcoming inequality: why governance matter. EFA Global Monitoring Report 2009*. París y Oxford: UNESCO y Oxford UPress, 2008.
 - . *Reaching the marginalized. EFA Global Monitoring Report 2010*. París y Oxford: UNESCO y Oxford UP, 2009.
 - . "Report by the Director-General on A Draft Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET)". 181 EX/8, 2009. Paris.
- UNESCO-OIE, Documento de referencia sobre: "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro" y documento de ayuda para la discusión. ED/BIE/CONFINTED 48/3, Ginebra, 18 de julio de 2008. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- . Conclusiones y recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la CIE,. Ginebra: ED/BIE/CONFINTED 48/5, Ginebra, 28 de noviembre de 2008. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf
- United Nations. "Convention on the Rights of the Child". Treaty Series, vol. 1577, p.3, Nueva York: UN, 1990.
- United Nations. "United Nations Millennium Declaration" 2000, A/RES/55/2. Nueva York: UN, 18 de setiembre, 2000.
- World Bank, "Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education". Washington D.C: World Bank, 2005.

Recibido el 22 de setiembre de 2010
Aceptado el 19 de setiembre de 2011