



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

INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA EN EDUCACIÓN

DOCUMENTOS DE TRABAJO

09
Sept de 2014

UN CURRÍCULO PARA EL SIGLO XXI:

DESAFÍOS, TENSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Massimo Amadio

Especialista principal
de programa
Oficina Internacional de
Educación de la UNESCO

Renato Opertti

Especialista de programa
Oficina Internacional de
Educación de la UNESCO

Juan Carlos Tedesco

Profesor, Universidad Nacional
de San Martín (Buenos Aires)
Ex-Ministro de Educación de
la República de Argentina.

Principios para el diseño curricular

Proceso social de construcción del currículo

Procesos de aprendizaje y rol del docente

Superar el escepticismo

En este breve texto nos referimos al currículo escolar no tanto en el sentido más tradicional y de uso común, es decir un conjunto de planes y programas de estudio organizados por disciplinas, sino y sobre todo como **el producto de un proceso orientado a definir cuáles son los conocimientos indispensables, las capacidades esenciales y los valores más importantes que la escuela tiene que privilegiar y cuáles son en efecto los aprendizajes fundamentales que es necesario asegurar a fin que las nuevas generaciones estén efectivamente preparadas a vivir en la sociedad que se aspira construir.**

Es evidente que el currículo escolar no puede abarcar todo lo que es preciso aprender en los planos personal, social, profesional, ético y cultural; por tanto, no hay algo sustancialmente nuevo en este proceso – político y social, más que técnico – de selección y legitimación que se lleva a cabo desde los sistemas educativos nacionales. Lo nuevo son las profundas y rápidas transformaciones que están afectando a nuestras sociedades, y los dilemas y las tensiones que se han acumulado en la búsqueda de un acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo educar para responder eficazmente a las expectativas y demandas de los jóvenes y de los diversos sectores sociales en un siglo caracterizado por las incertidumbres y la celeridad de los cambios.

Las sociedades enfrentan cuestiones muy difíciles de resolver acerca del futuro y la sustentabilidad de los actuales patrones de producción y consumo, incluyendo el rol que debe tener la educación en la formación integral de los ciudadanos del mañana. Vivimos en un contexto saturados de informaciones y a la vez asistimos a un proceso de explosión de conocimientos sin precedentes asociado a su banalización en términos de acceso gracias a las tecnologías de la información y la comunicación; esto hace que la escuela ya no sea necesariamente el lugar principal donde pueden ser adquiridos, además de volver la tarea de su selección siempre más compleja y disputada.

El mercado laboral se transforma a gran velocidad a raíz de dinámicas de innovación permanente y es muy difícil evitar la impresión que el desfase entre sus exigencias y la formación ofrecida por la escuela sigue aumentando. La economía, el comercio, las finanzas, las comunicaciones y los movimientos migratorios se han extendidos a escala planetaria y muchos de los desafíos contemporáneos y de los que habrá que enfrentar en el futuro van más allá de las fronteras nacionales, lo cual alimenta el debate creciente donde se confrontan visiones educativas contrapuestas sobre el tipo de equilibrio que hay que encontrar entre identidades, saberes y valores locales y universales.

Queremos intentar resumir algunas de las tensiones y cuestiones abiertas que caracterizan el debate actual sobre el currículo escolar organizándolas alrededor de cuatro dimensiones vinculadas entre sí, es decir: (i) cuáles principios tiene que reflejar y qué contenidos (en el sentido más amplio) fundamentales tiene que incluir el currículo del siglo XXI; (ii) quién los define y cómo; (iii) qué tipo de instrumentos hay que utilizar para que el currículo oficial se concrete en aprendizajes efectivos y significativos; y (iv) cómo hay que enseñar esos contenidos.

PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO CURRICULAR

Una rápida mirada a las discusiones y los debates contemporáneos permite constatar que prevalece una concepción instrumental más que integral de la educación y una visión del currículo escolar que destaca sobre todo sus deficiencias. Por un lado, se tiende a percibir la educación como un proceso meramente técnico que tiene que producir 'resultados' estrictamente alineados con las exigencias de la economía y a reducir su función a la preparación de personas competitivas en el mercado local y global. Los resultados de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional e internacional en un número muy limitado de áreas curriculares (principalmente lenguaje, matemáticas y ciencias) se interpretan a la luz de esas exigencias y se están transformando en el principal indicador de 'calidad' (a veces asociado a la 'competitividad') que se utiliza para justificar reformas sin duda necesarias. Se sugiere además que los resultados de las evaluaciones – por cierto con frecuencia por debajo de las expectativas y a veces francamente desalentadores – indican una 'crisis mundial del aprendizaje', aunque parece temerario suponer que la capacidad de aprendizaje de los seres humanos esté en crisis.

Por otro lado, los análisis y las evaluaciones del currículo enfatizan sobre todo sus carencias. Por ejemplo, se argumenta

que el currículo tiende a mirar más hacia el pasado que hacia el futuro; que está basado en concepciones muy tradicionales del aprendizaje y de la enseñanza además de tener poco en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes y la diversidad de sus estilos de aprendizaje; que está organizado de una manera fragmentada que no refleja nuestro desempeño en la vida real; y que tiende a centrarse en conocimientos y necesidades socio-económicas que se desactualizan rápidamente.

Las evaluaciones nacionales e internacionales indican carencias a veces preocupantes en materia de adquisición de saberes básicos (lecto-escritura, matemáticas) así como brechas significativas en su distribución social. Además, alimentan de manera creciente las críticas dirigidas hacia un currículo cuyos principios básicos de organización no han cambiado mucho desde el establecimiento de los sistemas educativos públicos, y que sigue privilegiando la acumulación de hechos, informaciones y saberes en lugar de favorecer la comprensión de lo que se puede hacer con esos saberes.

Una de las respuestas que viene ganando terreno para superar estos problemas es el progresivo desplazamiento de la atención desde los contenidos e insumos hacia los resultados del proceso educativo, expresados en términos de competencias genéricas o transferibles que los estudiantes deberían haber aprendido a desarrollar y aplicar al completar su educación general. Hay numerosas propuestas y marcos de referencia de competencias que utilizan un vasto repertorio de enfoques, clasificaciones y terminologías, lo cual puede contribuir a generar ambigüedad y confusión. Lo que está claro es que, si se quiere promover el desarrollo efectivo de competencias, es necesario repensar la estructura disciplinar tradicional del currículo, la organización de las experiencias de aprendizaje, las maneras de enseñar y los sistemas de evaluación. Existe también el riesgo de considerar las competencias como capacidades que los individuos poseen de manera permanente e independientemente del actuar concreto en un contexto socio-cultural específico y en interacción con otras personas. En otras palabras, sin problemas que resolver la 'resolución de problemas' no parece tener mucho sentido, así como la 'empleabilidad' sin oportunidades de conseguir un empleo que permita vivir dignamente.

Responder a las demandas de un sistema económico-productivo en constante mutación es una preocupación para la cual aún no parece que se hayan encontrado respuestas convincentes y consensuales, pese a que existen evidencias que indican la conveniencia de una educación básica comprensiva para poder comprender, adaptarse y actuar en contextos que se transforman de forma permanente. En cambio, sabemos que la construcción de sociedades más justas requiere una serie de conductas y valores ciudadanos. Enseñar y aprender a respetar y a vincularse con el diferente, desarrollar fuertes sentimientos de adhesión a la justicia social, asumir valores de solidaridad y de resolución pacífica de conflictos, así como cambiar hábitos de consumo para contribuir a la protección del medio ambiente, exigen un fuerte compromiso cognitivo, ético y emocional.

El Informe Delors postuló desde hace bastante tiempo la vigencia de los pilares de la educación del siglo XXI, donde se destacaba la centralidad del *aprender a aprender* desde el

punto de vista cognitivo y el *aprender a vivir juntos* desde el punto de vista social. Pero dicho Informe también enfatizaba la necesidad de considerar esos pilares como un bloque unitario y no como dimensiones disociadas en las estrategias educativas y las propuestas curriculares. No es conveniente desarrollar competencias cognitivas desligadas de valores ético-sociales que orientan la construcción de sociedades más justas. Una política de este tipo puede llevarnos a destinos ya conocidos en la historia de la humanidad, donde personas con alto desarrollo cognitivo fueron capaces de cometer las peores atrocidades.

PROCESO SOCIAL DE CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO

Un elemento de novedad es la ampliación de la participación en los procesos de definición del currículo más allá de los ámbitos técnicos, académicos y pedagógicos tradicionales. Así, el currículo se ha transformado en un tema importante de las discusiones políticas donde se confrontan las visiones y propuestas no siempre concordantes de diferentes sectores sociales y grupos de interés. Consultas públicas, debates parlamentarios, procesos de concertación, comisiones o consejos que integran representantes de sindicatos, organizaciones patronales, asociaciones de profesionales y sectores de la sociedad civil, son algunas de las modalidades a través de las cuales se está tratando de asegurar que el currículo represente el resultado de un proceso de construcción ciudadana que refleje el tipo de sociedad que se aspira forjar, comprometiendo diversidad de instituciones y actores.

El debate político y social en torno al currículo, vinculado a imaginarios de sociedad que sean convocantes y realizables, tiene la ventaja de poner en evidencia los dilemas y muchas de las tensiones que caracterizan nuestras sociedades en curso de transformación. Por ejemplo, ¿qué tipo de equilibrio y combinación más apropiada hay que promover entre identidades locales y dimensión global, tradición y modernidad, valores particulares y universales, intereses individuales y colectivos, competitividad y solidaridad, finalidades económicas y exigencias democráticas, formación general y preparación para el trabajo? Se trata de discusiones importantes que deben contribuir a crear un amplio consenso social en torno a las finalidades de la educación y sus contenidos. Existen sin embargo por lo menos dos riesgos. En primer lugar, la connotación política que está tomando el currículo puede llegar a sobrecargarlo con una pluralidad de expectativas y 'resultados' esperados que van mucho más allá de lo que puede razonablemente pretenderse de la escuela. En segundo lugar, en los procesos de consulta y negociación pueden prevalecer las opiniones y visiones de los sectores sociales y grupos de interés más organizados y con más capacidad de presión, como de hecho suele suceder en muchos contextos.

Otro elemento de novedad en los procesos nacionales de diseño y desarrollo curricular es la influencia creciente que ejercen marcos y modelos transnacionales, comparaciones, tendencias, agendas y 'estándares' internacionales, así como los resultados de evaluaciones internacionales. Vivimos en un mundo interconectado donde enfrentamos desafíos comunes,

así que ya no se estima ni conveniente ni suficiente que el currículo tome en cuenta solamente necesidades y prioridades nacionales. En varios casos, además, se utilizan como referencia y se trata de aplicar modelos que 'funcionan' bien en términos de resultados, aunque se tiende a considerar los mismos independientemente del contexto y de los procesos que los han producido

PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ROL DEL DOCENTE

Cerrar la distancia que frecuentemente separa las intenciones y las aspiraciones consignadas en los documentos curriculares de la realidad cotidiana de las escuelas y de lo que los estudiantes efectivamente aprenden, es posiblemente uno de los desafíos principales de todo sistema educativo. Los resultados de las evaluaciones estandarizadas, tanto nacionales como internacionales, son útiles para identificar las brechas aún existentes y establecer prioridades de política educativa y de reforma curricular. Sin embargo, estas evaluaciones sumativas – evaluaciones del aprendizaje – se focalizan en los resultados más que los procesos, se concentran en unas pocas áreas disciplinares (lenguaje, matemáticas, ciencias) prestando poca atención a la riqueza y variedad de experiencias de aprendizaje que el currículo tiene que ofrecer para contribuir a la formación integral de los sujetos, y dejan de lado aspectos que tienen una influencia considerable en el aprendizaje, como por ejemplo el desarrollo social y emocional, el compromiso y la motivación, el bienestar físico y la evaluación formativa – evaluación destinada a apoyar el proceso de aprendizaje –, sin olvidar de mencionar la incidencia del currículo oculto y de las prácticas pedagógicas.

No cabe duda que es oportuno evaluar y medir el alcance del aprendizaje escolar en relación a criterios como estándares, objetivos y competencias, pero existe también mucha preocupación con respecto a un discurso dominante que valora la calidad y riqueza del aprendizaje únicamente sobre la base de lo que se puede medir en un número muy limitado de disciplinas, por más fundamentales que se les considere. De hecho, existe el riesgo que las decisiones tomadas sobre una base tan restringida de 'evidencias' distorsionen el sentido de las reformas curriculares y tengan una influencia negativa en la labor docente.

Asimismo, es posible constatar que sigue abierto el debate en torno a la centralización y descentralización tanto en la definición como en la aplicación del currículo. Es bastante frecuente que las autoridades educativas se interroguen sobre qué tipo de decisiones tienen que tomarse a nivel central y las que en cambio hay que dejar en manos de las escuelas y de las comunidades educativas locales; cuál es el balance más apropiado entre contenidos comunes y contenidos definidos a nivel local; cuán prescriptivo tiene que ser el currículo diseñado a nivel central y qué grado de autonomía en los procesos de toma de decisiones debe conferirse a los docentes para su adaptación y aplicación en el aula. Es evidente que se trata de tensiones que no pueden ser resueltas de manera definitiva y que no existe un modelo ideal y universalmente aplicable. Cabe no obstante señalar que actualmente este debate está predominantemente influenciado por criterios economicistas

(costo-beneficios, eficiencia, rentabilidad, rendición de cuentas) más que por preocupaciones pedagógicas.

Por último, se puede observar que las expectativas relativas a la tarea de educar y al rol del docente han cambiado considerablemente. Para mencionar algunos de los aspectos más destacados en las políticas educativas y los currículos contemporáneos, hoy se aboga por una enseñanza que favorezca el aprendizaje activo; centrada en las necesidades y expectativas de los estudiantes considerados como los protagonistas principales en el proceso de construcción y regulación de sus aprendizajes; que tome en cuenta que en todo proceso de aprendizaje las dimensiones cognitiva, ética y emocional están interrelacionadas y no pueden ser disociadas arbitrariamente; que se adapte a la diversidad de características y estilos de aprendizaje de los estudiantes; que facilite la comprensión y la aplicación de conocimientos más que su acumulación; y que haga el mejor uso posible del potencial de las tecnologías de la información y comunicación. Las modalidades de formación y de desarrollo profesional de los docentes, así como su rol tradicional, se encuentran frecuentemente en el centro de las críticas y se nota una desconfianza creciente hacia su profesionalismo.

Al mismo tiempo, se reconoce que el docente sigue teniendo un papel clave como facilitador de las experiencias y de los procesos de aprendizaje, y que su tarea se ha vuelto más compleja. Sin embargo, sobrecargados por una pluralidad

de funciones y responsabilidades que van más allá de lo pedagógico, llamados a resolver problemas sociales de toda índole, abrumados por listados interminables de estándares de desempeño y objetivos a alcanzar, presionados a rendir cuentas sobre resultados que no se contextualizan, obligados a aceptar condiciones de trabajo frecuentemente precarias e insatisfactorias, los docentes tienen que cohabitar con las inconsistencias y tensiones que atraviesan las propuestas curriculares (a cuya elaboración muchas veces no participan) y pueden fácilmente llegar a perder de vista el aspecto más desafiante y apasionante de su labor – cómo educar los ciudadanos del mañana. En este contexto, uno de los grandes interrogantes que enfrenta la cultura contemporánea – y la educación como proceso social – consiste en saber si tenemos algo legítimo que transmitir a las nuevas generaciones y cómo habría que hacerlo.

SUPERAR EL ESCEPTICISMO

Los desafíos de educar y aprender en el siglo XXI son considerables, las tensiones y cuestiones abiertas abundan, y no faltan los escépticos en cuanto a la aspiración de asegurar una educación de calidad para todas y todos. Pero si construir sociedades más justas y garantizar el acceso equitativo a un aprendizaje pertinente y eficaz para todas y todos no se considera como una utopía necesaria y realizable, ¿cuál es entonces la alternativa?

Para citar el artículo:

Amadio, M, Opertti, R, y J.C. Tedesco (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, Paris. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9].