

# **ALTERNATIVAS PARA UNA OFERTA CURRICULAR INNOVADORA EN LA SECUNDARIA ALTA**

**Propuesta de la Secretaría Ejecutiva de la  
CECC/SICA**

**Jorge Rivera Pizarro**

## **Descripción general**

El documento recoge los elementos conceptuales más actualizados sobre diseño curricular innovador e ilustra su aplicación en algunos casos de la experiencia internacional.

A partir de ellos formula sugerencias específicas para el diseño curricular de alternativas dirigidas a la población estudiantil en riesgo de dejar la escuela o que ya la dejó, especialmente afectada por situaciones del contexto en el que viven, entre ellas, la migración.

Conceptos y experiencias han sido tomados de las presentaciones hechas por especialistas internacionales en la Consulta Técnica convocada por la CECC/SICA en el mes de enero de 2020 y de fuentes documentales y bibliográficas de autores de reconocida trayectoria académica.

El autor expresa su especial reconocimiento a distinguidos especialistas que leyeron la primera versión del documento y realizaron comentarios y aportes que han enriquecido la versión final. Ellos son: Renato Opertti, Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay (UCU); María Alexandra Ulate, Directora de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica; Laura Fumagalli, Especialista en Currículo, Buenos Aires (Argentina).

## Contenido

<b>1. PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA JUVENTUD EN UN MUNDO CAMBIANTE</b> .....	4
a. Una nueva y diferente juventud.....	4
b. Qué piensan las y los adolescentes sobre la educación y la secundaria.....	8
c. Un mundo disruptivo: los grandes quiebres .....	11
<b>2. LOS PRINCIPIOS PARA EL ANÁLISIS Y EL CAMBIO DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA</b> .....	14
a. A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de currículo.....	14
b. Sobre los procesos de reforma y cambio del currículo .....	20
c. El maestro, pieza clave .....	39
<b>3. LÍNEAS MAESTRAS DE LA PROPUESTA</b> .....	43
a. Objetivos de la secundaria para esta época.....	46
i. Algunos elementos conceptuales.....	46
ii. Las tendencias internacionales.....	47
iii. Propuesta de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA .....	48
b. Las competencias en la secundaria .....	51
i. Algunos elementos conceptuales.....	51
ii. Las tendencias internacionales.....	55
iii. Propuesta de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA .....	62
c. Las opciones de estructura curricular.....	63
i. Algunos elementos conceptuales.....	63
ii. Las tendencias internacionales:.....	72
iii. Propuesta de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA .....	76
d. El proceso de enseñar y aprender: construcción de conocimiento .....	78
i. Algunos elementos conceptuales.....	79
ii. Las tendencias internacionales.....	83
iii. Propuesta de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA .....	85
e. La evaluación con mirada integral.....	87
i. Algunos elementos conceptuales.....	87
ii. Las tendencias internacionales.....	89
iii. Propuesta de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA .....	92
Trabajos citados .....	94

## ALTERNATIVAS PARA UNA OFERTA CURRICULAR INNOVADORA EN LA SECUNDARIA ALTA

### 1. PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA JUVENTUD EN UN MUNDO CAMBIANTE

#### a. Una nueva y diferente juventud

Si en la región SICA 1.9 millones de jóvenes no están en la secundaria<sup>1</sup>, pese a tener la edad para ello (Adelman & Székely, 2017), significa que algo está pasando en esa juventud, y, ciertamente, significa, también, que algo no está pasando en el sistema educativo que debe atenderlos. Lo primero se explica por la situación general de la región y el mundo y, lo segundo, por la rigidez e inflexibilidad del modelo escolar vigente.

Son varios los factores asociados a la interrupción de las trayectorias educativas de los estudiantes (Opazo, 2020) (Stanton, 2020). La sociedad y los sistemas económicos y políticos no atinan con sus propuestas para lograr la inclusión plena de todos, porque, en su gran mayoría, conciben la equidad desde un punto de vista utilitario, pues dan prioridad excesiva al rol de la educación en el crecimiento económico y la empleabilidad, y dejan postergados objetivos educativos tanto o más importantes como la cohesión y la participación social. Al no entender la equidad y la inclusión como justicia social, las políticas educativas no encuentran soluciones para incluir a tan gran número de jóvenes a la vida escolar, los que se encuentran en desigualdad de condiciones para enfrentar la vida (Vargas-Tamez, 2019).

La educación y la vida familiar y social encuentran a los jóvenes en un estado de disrupción permanente. Por una parte, la violencia extrema, la pobreza, la inequidad, la migración forzada... generan en las y los adolescentes de hoy personalidades y perfiles humanos que la educación tradicional no sabe atender (Sachs-Israel, 2020). Por otra, la tecnología digital (el internet de las cosas, la coexistencia con la inteligencia artificial) contribuyen a afectar su identidad y a generar otras características inéditas en las y los adolescentes, así como a redefinir los ciclos de vida, formación y trabajo (Opertti, Elementos para el diseño de una nueva oferta curricular. Sugerencias para la región SICA [Presentación de PowerPoint ], 2020). Por otro lado, las implicaciones que tiene la experiencia de vida de los adolescentes migrantes, expuestos a situaciones de violencia y abusos y a la inestabilidad de las

---

<sup>1</sup> Este documento no incursiona en la magnitud estadística del fenómeno de la desescolarización en la educación media. El Estado de la Región (PEN, 2016), proporciona información sobre ello y de manera más especializada, un estudio de Adelman y Székely da una visión histórica del fenómeno del abandono escolar en esta región (Adelman & Székely, 2017).

posibilidades de acceso a la educación para jóvenes en tránsito y retornados (SICA/OIM/ACNUR, 2019).

Debido a esos factores, la discusión internacional ha llamado la atención, hoy en día, sobre *la dimensión subjetiva* de la desescolarización, a lo que algunos llaman las *nuevas subjetividades* y sobre la influencia que en ese proceso tienen la configuración de la identidad de las y los adolescentes y sus expectativas. Si bien este es aún un tema en debate, como bien lo señalan los investigadores Daniel Contreras y Miguel Lafferte (López, Opertti, & Vargas Tamez [comp], 2017), hay consenso en reconocer que una nueva condición juvenil se ha gestado en las sociedades latinoamericanas contemporáneas: nuevos escenarios socioeconómicos y culturales han producido en los jóvenes patrones de vida diferentes e inéditos. Las instituciones centrales de transmisión de la cultura -que fueron diseñadas en otros contextos y modelos económicos y políticos- no pueden dar respuesta a los procesos contemporáneos, entre ellos, la educación y el empleo, reforzando la emergencia de la nueva condición juvenil. La juventud hoy es reconocida como un período de la vida con características propias, y ya no sólo un período de tránsito a la adultez, sino una etapa en sí misma, de gran trascendencia para el desarrollo posterior de la vida (Roberti, 2014).

Conviene señalar, para las finalidades del presente documento, algunos de los rasgos de esa etapa que se reconocen ya como lecciones de la producción de conocimiento, según lo estiman Contreras y Lafferte en el estudio ya citado y que sirve de referencia principal para estas reflexiones.

Una de las características llamativas de los jóvenes a tener en cuenta es su apropiación de la cultura digital. Los jóvenes viven conectados: el internet y los formatos multipantallas son el nuevo espacio que utilizan para socializar, para interactuar y para experimentar identidades y representaciones de sí mismos. No estando ese espacio necesariamente integrado a la escuela, ésta participa sólo parcialmente en la construcción de la identidad adolescente. El desarrollo de las tecnologías de información y comunicación ha generado una nueva concepción del espacio y del tiempo. Pueden realizar varias actividades a la vez (práctica de multitarea permanente): ven televisión, hacen tareas escolares, juegan, chatean con varios, escuchan música... `Atención distribuida`, la llaman los especialistas, muy lejos de la tradicional `atención focalizada` sobre la que se construye el modelo escolar (López, Opertti, & Vargas Tamez [comp], 2017). La tecnología digital influye, también, en la construcción de la identidad sexual y la canalización de la atracción sexual, propia de este período de la vida. Las prácticas cotidianas de interacción en las redes sociales en línea, el acceso a contenidos de índole sexual, el intercambio de conocimiento sobre prácticas

sexuales, abren ventanas desconocidas para la propuesta educativa familiar e institucional (Gelpi, Pascoll, & Egorov, 2019).

En las áreas urbanas -suburbanas para la población excluida- la socialización y construcción de identidades adquieren una dimensión territorial, en donde la participación en ritos y prácticas determinadas, otorgan un sentido de pertenencia colectiva. A la vez que representan los espacios de reafirmación de su desconocimiento de la autoridad tradicional representada por los padres y los maestros. Esta condición genera en los adolescentes un apego desmedido a las formaciones grupales, las pandillas, las tribus urbanas... buscando lugares de referencia o pertenencia que suplan a las tradicionales. Estos procesos influyen en la valoración que ellas y ellos hacen de su vida escolar.

En su período escolar, los jóvenes se adaptan, ciertamente, a la escuela asumiendo en sus prácticas lo que algunos autores denominan el “oficio de ser estudiante”. Prácticas que se generan en tensión con la vida institucional que llega hasta la *desmotivación* y la *desafección* respecto de la institución escolar, la que es expresada por los jóvenes de varios países de la región, cuando han sido consultados. Voces que han llevado a identificar varios factores en la institución escolar funcionan como elementos expulsivos, reconociendo y asumiendo la responsabilidad institucional sobre esos fenómenos de desafección. Uno de los más complejos es el de la violencia (directa, estructural, cultural/simbólica), que se da en el contexto de la escuela secundaria y que es notoriamente significativo en la región SICA (PEN, 2016).

Por otra parte, los investigadores identifican algunas hipótesis en torno a las cuales es necesario seguir profundizando. Por ejemplo, el fenómeno de la urbanización que no alcanza al sector rural, donde se encuentra el grupo con menor acceso y permanencia en secundaria. Así como el peso del sentido que los docentes desarrollan sobre sus estudiantes y su ámbito de trabajo. Sin embargo, hay suficiente conocimiento desarrollado sobre la influencia en las trayectorias escolares interrumpidas *de la identidad escolar, del oficio de estudiante y de los proyectos de vida y autonomía*. Los autores consideran que lo que ya se conoce sobre estos temas puede contribuir al diseño de políticas públicas sobre la educación media en los países de la región (López, Operti, & Vargas Tamez [comp], 2017).

La subjetividad de las y los jóvenes, aún de los excluidos económica y socialmente por razones estructurales, cumplen papel de importancia en el fenómeno de la desescolarización. Las alternativas para asegurar la escolaridad en la secundaria -como las que pretende la CECC/SICA, no pueden ignorar el modo como los y las adolescentes construyen su identidad y como dan significado a las experiencias escolares vividas.

Por consiguiente, políticas y alternativas que sumen a los otros recursos materiales, apoyos y recursos simbólicos en beneficio de los procesos personales y colectivos de construcción de identidad, contribuirán a lograr trayectorias escolares más sostenidas e incluyentes. No puede pasarse por alto, también, la modificación de las representaciones que los docentes construyen sobre sus estudiantes. Estas son condiciones indispensables para lograr una escuela secundaria que sea efectivamente inclusiva.

Algunas cosas, pues, cambiaron en las y los adolescentes para una escuela que no logra o no quiere cambiar: los jóvenes como sujetos de derecho; del paradigma homogeneizador que aún prevalece, a la concepción de la singularidad y la diferencia; la concepción de autoridad; las maneras de informarse y de conocer; la relación adulto-adolescente; las maneras de ser familia...entre otras.

*Estoy convencido de que en el futuro la educación será muy diferente a como es en la actualidad. El aprendizaje se llevará a cabo principalmente por medios digitales, en línea, en casa o en el parque. Las aplicaciones y el software tendrán una gran calidad, y por ello la función de los educadores será más parecida a la del coach o acompañante, y serán en menor medida presentadores didácticos, como sucede en la actualidad. Es poco probable que los estudiantes sigan yendo a la escuela desde primera hora de la mañana hasta la tarde, y todavía menos imaginable que vayan a un único edificio llamado escuela. Pero seguirá siendo necesario socializar a los individuos, la gente joven querrá estar con otros jóvenes, los padres tendrán que trabajar y la sociedad querrá que los jóvenes tengan modelos de conducta positivos. Habrá que buscar una respuesta a estas necesidades, que ahora están representadas por el centro escolar.*

**Howard Gardner**

Citado por (Aragay X. , Tendencias internacionales

Empero, la desconexión de la cultura juvenil y la cultura escolar no es reciente. La conclusión de Goodlad en 1984 (López, Opertti, & Vargas Tamez [comp], 2017) fue que había un gran divorcio entre ambas: maestros bien intencionados que cumplían sus funciones de alguna manera separados de las otras vidas de los estudiantes (es decir, sin conexión con ellos). La escuela no fue capaz de acercar ambos mundos. Tal parece que las distancias son ahora mayores, por los elementos nuevos y en permanente cambio que van configurando los modos de pensar y sentir de las y los adolescentes. A ello tienden algunas de las experiencias de cambio presentadas en la Consulta Técnica

sobre Alternativas para una Oferta Curricular Innovadora en la Secundaria Alta (San José, 16-17 enero 2020) (Núñez Elizondo, 2020). La atención se dirige a encontrar formas para ofrecer una escuela para los adolescentes de hoy, es decir a aquellos que portan nuevas subjetividades y vínculos con los saberes y la cultura contemporánea. La CECC/SICA tiene

su mirada preferente en quienes están a punto de dejar la escuela o que la dejaron ya, así como para responder, en el marco de una educación inclusiva, a quienes tienen necesidades especiales (adolescentes migrantes, jóvenes con discapacidad, adolescentes embarazadas...), quienes, igualmente necesitan de una variedad de aprendizajes formales e informales adaptados a sus situaciones (CEPAL, 2016).

### **b. Qué piensan las y los adolescentes sobre la educación y la secundaria**

Varios estudios han abordado las causas y factores asociados al abandono escolar y la falta de interés en cursar estudios de nivel secundario (PEN, 2016) (Adelman & Székely, 2017) (Cabrol & Székely (ed), 2012), (López, Opertti, & Vargas Tamez [comp], 2017). Las causas son de orden estructural y existen varios factores asociados a las limitaciones de la oferta (ambientes escolares pobres, infraestructura deficiente, docentes que no estimulan ni apoyan) y a determinantes de la demanda (prevalencia del embarazo adolescente, matrimonio precoz, participación en el crimen y la violencia, migración, desinterés...). De entre estos, este documento desea subrayar la desafección, desinterés, poca motivación expresada por los jóvenes, debido a la poca relevancia de los programas educativos de secundaria para las y los adolescentes (contenido sin interés y poco atractivo) (Opazo, 2020) (Stanton, 2020). Este acápite se concentrará en la información que pudiera revelar el punto de vista de las y los adolescentes sobre este último aspecto.

No hay casi investigación sobre qué piensan las y los adolescentes acerca de su educación y, de manera específica, sobre los factores que motivan su desafección de la escuela secundaria, expresados por ellos mismos.

Empero, el desaliento de los estudiantes es reconocido en algunos estudios realizados en la región que, de alguna manera, consultan a las y los adolescentes, como son las Encuestas de Hogar. El Estado de la Región centroamericana menciona la falta de interés por estudiar como una de las razones de la población joven que no estudia ni trabaja (PEN, 2016). El estudio de Adelman y Székely, referido al conjunto de la población desescolarizada, muestra la importancia que tiene este motivo en la desescolarización de las y los adolescentes, en proporciones similares al del Estado de la Región: 37% en Costa Rica, 40% en El Salvador, 21.2% en Guatemala, 29% en Honduras, 47% en Nicaragua, 41% en Panamá (Adelman & Székely, 2017), República Dominicana, 41%<sup>2</sup> (UNICEF & MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017)<sup>3</sup>. El análisis al que corresponden los datos se basa en las Encuestas de Hogares en torno al

---

<sup>2</sup> La consulta se realizó a estudiantes que cursaban estudios, a quienes se preguntó si alguna vez pensaron en abandonar la escuela y por qué.

<sup>3</sup> Belice, sin información.



año 2013<sup>4</sup>. *No estar interesado* en estudiar incluye categorías como "no le gusta la escuela", "considera que lo que las escuelas enseñan es irrelevante", "piensa que lo que se aprende en la escuela no es relevante", y similares.

En cuatro de los cinco países considerados en el estudio, los jóvenes señalan como causa más importante para dejar la escuela, no estar interesados en estudiar. Un estudio realizado por UNICEF en República Dominicana, basado en consulta de campo, es coincidente en señalar que las situaciones escolares (haber repetido, desánimo, malestar con los compañeros, no entender, problemas en los vínculos interpersonales, poca utilidad del estudio) es la razón más reiterada por las y los adolescentes, al explicar por qué dejaron la escuela.

También en otro estudio realizado por UNICEF en Honduras, los dos factores principales que se mencionan son razones económicas (46%) e insatisfacción por la educación que reciben (28%) (Secretaría de Educación - UNICEF, S/F). El dato proviene de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (2014), basado en respuestas de adolescentes que indican que dejaron los estudios porque no les gusta la escuela: no tienen motivación mayor, manifiestan que les parece aburrido estudiar, no alcanzan a ver que lo que se aprende en la escuela sirva para la vida.

En El Salvador, destaca que, para ambos sexos, la falta de interés en seguir estudiando es la principal causa de salida del sistema educativo, lo que puede estar reflejando que la educación no se identifica como un mecanismo de promoción social y acceso a oportunidades, según estimaciones nacionales (ME El Salvador, 2020). En un estudio realizado entre los jóvenes que no estudian ni trabajan, el 25% de hombres y el 15% de mujeres entre 15-17 años que no estudian, señalaron que lo hacían por falta de interés. Consultados por sus aspiraciones y expectativas, éstas son altas: siete de cada diez de ellos quiere terminar el bachillerato. El estudio no indagó por las razones del desinterés. (Beneke, Calderón, Chávez, & Polanco, 2018)

La iniciativa "Escuchando a la comunidad", en Panamá (United Way Panamá, Global Shapers Community, Unidos por la Educación, 2015), ha presentado en video los testimonios de jóvenes como parte de su informe "La educación desde la voz de la juventud". La pregunta hecha en sesiones de grupo a más de ochocientos jóvenes fue: qué educación queremos los jóvenes. No hay, aún un documento escrito de referencia, pero ilustra mucho transcribir algunos testimonios de los jóvenes: "Para mí sería ideal que yo fuera a la escuela porque quiero, porque quiero aprender, no por obligación". "Hay muchas maneras de enseñar:

---

<sup>4</sup> Los consultados en las Encuestas de Hogares responden a una pregunta con alternativas predefinidas para la respuesta. No incluyen todas las razones posibles para el abandono, pero reflejan la percepción de los jóvenes.

¡aquí no hay creatividad!”. “Se debe erradicar la necesidad de aprender a través de memoria. Necesitamos mucho más análisis”. “Me gustaría que los profesores entendieran que todos tenemos distintos tipos de aprendizaje y que no utilizaran a uno como ejemplo para todos”. “El profesor debe incorporar al estudiante en el diseño de la clase”. “Deben incluir clases como hogar, civismo, habilidades para la vida, es muy importante saber cómo comportarse como profesionales”. Los investigadores reportan en el video algunas conclusiones preliminares: Los jóvenes indicaron que desean una educación con espacios de aprendizaje accesibles y adecuados, conocimientos actualizados y pertinentes; con profesores comprometidos; con espacios de expresión para promover la cultura y la recreación. Piden asegurar que los métodos de enseñanza sean dinámicos y flexibles, que se inculque el análisis crítico; incorporar a la educación temarios curriculares actualizados; promover la participación estudiantil y los espacios para que los jóvenes hagan escuchar su voz a todos los niveles.

La evidencia muestra, pues, que uno de los principales motivos de abandono de la escuela es la falta de interés en los estudios. Para uno de cada tres jóvenes de la región latinoamericana, el motivo declarado de abandono tiene que ver con la poca respuesta que los jóvenes están encontrando en el sistema educativo (Cabrol & Székely (ed), 2012).

El Foro 2018 del Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO, Sede Buenos Aires, que tuvo por tema los Desafíos de la Educación Secundaria en América Latina, consagra la “repulsión” como una categoría de factores del abandono escolar, junto a la exclusión y la expulsión. De esa manera se cualifica al conjunto importante de personas jóvenes que abandonan la secundaria porque la escuela les resulta aburrida, poco útil, desmotivados para un esfuerzo al que no le encuentran pertinencia. Una escuela ajena que les provoca repulsión (Lopez, 2019).

Por otra parte, las propuestas institucionales como la Agenda Centroamericana de Juventudes (Interpeace, 2014), que recoge el pensamiento de un grupo importante de jóvenes de la región, revela, de manera indirecta, la insatisfacción que ellos tienen, entre otros aspectos, con el currículo que se les ofrece, por lo que la Agenda pide modernizarlo. Sugieren incorporar temas de actualidad que sean de interés de las personas jóvenes (medio ambiente, recursos naturales, tecnologías de información y comunicación, etc.). También, aunque no haya consultado directamente la voz de las y los adolescentes, la CEPAL en sus Perspectivas económicas de América Latina 2017, centrado en la juventud y el mundo laboral, reconoce que la adquisición de competencias es un aspecto crucial para la inclusión de los jóvenes con éxito en el mercado de trabajo y en la inclusión social, política y productiva de los jóvenes en la sociedad (CEPAL, 2016).

Las propuestas de cambio y la búsqueda de alternativas no pueden ignorar el pensamiento de las y los adolescentes. Son actores importantes y si, hasta ahora, no se cuentan con consultas amplias y específicas sobre el tipo de educación que ellos desean para este período de su vida, es altamente conveniente que en la región SICA, esta búsqueda de alternativas cuente, definitivamente, con ellos. Esa es una de las lecciones de la experiencia internacional, se puede citar la transformación curricular de Singapur, una de cuyas condiciones es conseguir la aceptación de los estudiantes (Reimers & Chung, 2019).

En los sistemas educativos de la región SICA<sup>5</sup>, como en muchos otros países, se reporta la realización de algunas consultas por parte de los Ministerios de Educación. Belice reconoce que la investigación para conocer la perspectiva de los adolescentes es limitada, y reporta algunas consultas hechas en el marco de su Belize Out-of-School Children Initiative (2017, con apoyo de UNICEF), así como consultas a grupos focales para evaluar el Gateway Youth Center, en una acción conjunta con la CECC/SICA (2017-2018). Costa Rica ha realizado consultas a estudiantes en dos de los estudios que reporta y, en el marco de la participación estudiantil, ha realizado Jornadas Regionales de diálogo Estudiantil-MEP, con un total de 2.284 estudiantes.

Sin embargo, incluso los que han avanzado en este aspecto, deben aceptar que hay aún lugar para una mejor comunicación y un mayor grado de consulta con los estudiantes, pues eso es lo que les permitirá compartir y abrazar la visión del cambio. Foros y diálogos entre funcionarios gubernamentales y estudiantes sería una buena manera de interactuar con ellos, para escuchar y abordar sus preocupaciones y asegurar un mayor éxito en el impulso de nuevas políticas y cambios. Guatemala indica que no se han realizado esa clase de estudios.

### **c. Un mundo disruptivo: los grandes quiebres**

#### **El impacto de la tecnología**

Los participantes en la Consulta Técnica organizada por la CECC/SICA llamaron la atención sobre los cambios disruptivos a los que se enfrentan los jóvenes de hoy, por efecto de la tecnología. Un estudio de la CEPAL (CEPAL, 2016) sobre juventud, competencias y emprendimiento, ofrece una síntesis que el presente documento recoge, pues las tendencias que señalan para toda América Latina son reconocidas, también, dentro de la

---

<sup>5</sup> La información aquí reportada proviene de las respuestas de los Ministerios de Educación de la región SICA a una consulta realizada por la CECC/SICA (febrero 2020) que incluyó la pregunta: ¿Ha realizado el Ministerio de Educación u otras instituciones en el país, encuestas, consultas, sondeos de opinión... a adolescentes, que reflejen la percepción que ellas y ellos tienen sobre la educación secundaria, especialmente de quienes han dejado la escuela?

región SICA. La primera preocupación señalada tanto por los especialistas en la Consulta Técnica (Sachs-Israel, 2020) (Opertti, 2020) como por el estudio que se reseña, es el *futuro del trabajo*. Los impactos en él causados por la tecnología, la demografía y la globalización, están ya cambiando la naturaleza de los empleos y modificando las competencias que los jóvenes necesitan en el mercado de trabajo. Se crean nuevos empleos, desaparecen otros, se transfieren tareas habitualmente ejecutadas por los humanos, fenómenos que ya se sienten en la región SICA y a las que, en proyección de futuro, tienen que anticiparse los sistemas educativos para preparar a los jóvenes para ese escenario futuro. El estudio de CEPAL también anticipa que el *futuro de la política* también va siendo afectado por los nuevos canales que la tecnología abre para la expresión del compromiso cívico y la participación política y la interacción democrática. Los jóvenes en América Latina van mostrando nuevas maneras de expresar sus demandas sociales. Los jóvenes de la región están a la vanguardia de estos cambios. Por último, el *futuro de las ciudades*<sup>6</sup> va ofreciendo nuevas oportunidades y desafíos para los jóvenes que encontrarán ciudades más densamente pobladas e interconectadas, más diversas, más activas económicamente y más complejas que las ciudades actuales.

Estos cambios perfilan un futuro de naturaleza muy distinta al mundo que hoy conocemos, sin dejar de considerar otros cambios disruptivos que se relacionan con la sostenibilidad del desarrollo, el impacto del cambio climático, entre otros.

“Vivimos en una época de cambios cada vez más vertiginosos y diversos, pero continuamos anclados en un sistema educativo diseñado para otra época y otras circunstancias. Hoy, el acceso a la multiplicidad de medios de información y de comunicación, la toma de conciencia con respecto a nuestro mundo finito y a los problemas planetarios, el desarrollo de nuevas modalidades y opciones de trabajo, las fronteras difusas entre los países y la diversidad cultural y étnica en el mundo son factores que configuran una realidad muy diferente a la del siglo pasado. No obstante, el sistema educativo sigue basado en clases magistrales, con producción en papeles e indicaciones severas, rígidas y concretas para el estudiantado de cómo actuar y conducirse por la vida, en condiciones cada vez más diversas, impredecibles, cambiantes y flexibles”.

Ministerio de Educación de Costa Rica (MEP Costa Rica, 2015, pág. 9)

## Fenómenos demográficos en la región

---

<sup>6</sup> Para 2050, aproximadamente el 90% de la población latinoamericana vivirá en ciudades

De manera particular, un fenómeno de carácter demográfico, la migración, impacta fuertemente a la región SICA y ofrece escenarios complejos para la población joven, así como desafíos urgentes para los sistemas educativos de la región (Sachs-Israel, 2020). El fenómeno ha sido caracterizado por un estudio reciente del SICA (SICA/OIM/ACNUR, 2019), que señala que en las últimas décadas la movilidad humana ha aumentado considerablemente; para el año 2017 la población migrante era de aproximadamente 1,3 millones. Persisten retos para la atención de poblaciones en condición de vulnerabilidad (niños y adolescentes migrantes, incluso solos) y su incorporación en los planes de desarrollo. Los datos de la población migrante sobre los que fundamentar acciones, son escasos. El marco de referencia general otorga a la educación, o la falta de ella, un rol crítico en el aporte que realizan o pudieran realizar a la economía. En éste y otros campos, como el de salud, la región necesita operacionalizar políticas inclusivas, y cultivar en la población una cultura de aceptación de los migrantes.

En el caso de la educación, el grado de afectación de la migración en la interrupción de la escolaridad es significativo (en el 2014, 15% de abandono del tercer ciclo, según datos del Instituto Nacional de Estadística de Honduras) (Secretaría de Educación - UNICEF, S/F). Ese mismo estudio halló, para el caso de Honduras, que se produce mayor exclusión en los adolescentes varones, debido a la migración y al trabajo infantil. En varias entrevistas, investigadores del Estado de la Región encontraron testimonios de que la migración interna afectó el rendimiento académico, debido a los constantes cambios de residencia y de escuela (PEN, 2016). Desafíos importantes se plantea al sistema educativo, ya que los estudios reconocen que las modalidades alternativas actuales para la reinserción en el sistema educativo de los adolescentes que retornan a sus lugares de origen, no ofrecen una suficiente respuesta a sus aspiraciones y necesidades.

### **Cambios disruptivos necesarios en la escuela**

Cuando todo cambia ¿lo hace también la educación? Es una pregunta a la que hoy en día muchos educadores intentan responder desde su reflexión y desde su práctica. Este Documento de Alternativas para una Oferta Curricular Innovadora en la Secundaria Alta se inscribe en esa línea de pensamiento y acción. Es generalizada la sensación de que escuela está saturada de encargos que cada situación social nueva le hace y el modelo en el que se construyó, está agotado, pues su estructura inflexible está prácticamente inalterada desde su creación. Por eso el descontento de alumnos, ya mencionado y de los propios profesores, que no encuentran en ella soluciones efectivas y sostenibles (Aragay J. , y otros, 2015). Pese a ello, todavía muchos persisten en mantenerlo.

Si los cambios en el mundo son disruptivos, también debe ser disruptiva la innovación que cambie el actual paradigma (Opertti, Elementos para el diseño de una nueva oferta curricular. Sugerencias para la región SICA [Presentación de PowerPoint ], 2020). Pensando en las aulas del futuro, algunos autores se atreven a anticipar que transitan por el aprendizaje continuo, la creatividad, las clases virtuales, masivas y baratas y la recuperación de las habilidades sociales frente a las técnicas (García, 2018) (Opertti, 15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030, 2017). Se requieren estrategias innovadoras para reforzar la conexión entre la escuela y el trabajo (CEPAL, 2016) que permitan a las y los adolescentes dotarse de las competencias necesarias para intervenir en los procesos económicos y sociales.

Pero eso no se hará sin cuestionar ideas, conceptos, metodologías, estrategias de aprendizaje, además de las creencias, principios y prácticas que, a fuerza de repetirse en el tiempo, parecen intocables y parte de la naturaleza misma de la escuela. El desafío más importante es lograr el cambio de la cultura escolar, lo que algunos autores denominan, siguiendo la tradición norteamericana, la “gramática escolar” (Elías, 2015). Ni sin cuestionar las teorías del aprendizaje que hoy han quedado revolucionadas con los resultados de las investigaciones del cerebro (Tokuhamas-Espinosa, 2010) (Campedel, 2019).

## **2. LOS PRINCIPIOS PARA EL ANÁLISIS Y EL CAMBIO DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

### **a. A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de currículo**

#### **El concepto de currículo**

Los especialistas están de acuerdo en reconocer que el currículo es un concepto polisémico. Para los propósitos de análisis y cambio que este documento plantea en el currículo, se señalan dos de los conceptos más comunes en los países de la región y que, de alguna forma, se contraponen (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015). Por un lado, un concepto limitado que se centra en las materias escolares y entiende el currículo como el conjunto de los programas de estudio basados en disciplinas. Por otro, un concepto de currículo entendido como una construcción política, cultural y técnica, que va más allá de las asignaturas escolares y entiende el currículo como la opción cultural de una comunidad que expresa sus aspiraciones y visión sobre qué sociedad aspira a construir, con fines de transmitirla por medio de la educación (Cox, Curriculum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza., 2018) (García-Huidobro, 2019).

La propuesta de la CECC/SICA se alinea con este segundo enfoque político-técnico, mucho más comprehensivo, que considera al currículo como un proceso de construcción colectiva que recoge la diversidad de visiones sobre el desarrollo humano y sostenible en el plano nacional y en la región SICA, en el marco de transformaciones disruptivas que provoca la perspectiva global. En efecto, las decisiones curriculares sobre qué se aprende, por qué y para qué convocan a diversidad de criterios de carácter económico, social, político y cultural, en procesos amplios de consulta y concertación, que dan un carácter eminentemente político a las decisiones curriculares fundamentales (Cox, Curriculum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza., 2018)

En línea con las corrientes de pensamiento curricular que reconoce que el conocimiento y el currículo se construyen socialmente (Cox, Curriculum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza., 2018), (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2014), (García-Huidobro, 2019), la CECC/SICA concuerda, también, en que no se construyen arbitrariamente. Hacerlo desde una perspectiva de innovación, como es la intención de la propuesta, requiere aceptar que existen algunas condiciones objetivas impuestas por la realidad, pero que no son todas inmutables. El pensamiento crítico -como lo demuestra la historia del progreso humano- hace posible cambiar condiciones aparentemente inalterables, como también aceptar nuevas condiciones objetivas del mundo actual. Y lleva a entender que la innovación no parte de cero, por lo que valora y aprovecha los esfuerzos realizados anteriormente para avanzar, con plena consciencia de las dificultades que tiene la genuina innovación. El profesor Wesley Null lo dijo de manera muy clara, en un texto que cita García-Huidobro: *“En tiempos de confusión y cambio, algunas personas se apresuran a ser la vanguardia que experimente el nuevo mundo antes que nadie. Otros se aferran en el extremo opuesto, prefieren encerrarse en ritos ancestrales, a la espera de que pase la tormenta. Los prudentes eligen un camino intermedio que respeta la sabiduría y la tradición, pero al mismo tiempo que busca formas nuevas y creativas de resolver cualquier problema que surja en el mundo de la práctica”*<sup>7</sup> (García-Huidobro, 2019) pág. 82.

Las razones académicas que están entre las principales que alejan a los estudiantes de la escuela (Gaete Astica, 2018) -como quedó evidenciado en el acápite anterior- motiva a la CECC/SICA a estimular transformaciones innovadoras en el currículo que contribuyan, desde la perspectiva pedagógica, a asegurar educación secundaria pertinente a la población que, de otra forma, no la tendría. No en sustitución, sino en acción conjunta y concertada con iniciativas que resuelvan o corrijan los factores estructurales asociados a los procesos de desescolarización, que no están bajo el control del sector educativo. El currículo es un espacio privilegiado en ese intento, porque, al reflejar la visión de la educación en los conocimientos, habilidades y valores que se deben enseñar a los estudiantes, expresa no

---

<sup>7</sup> Por la traducción: Jorge Rivera

sólo *qué* se les debe enseñar y *cómo* se debería hacerlo, sino que, en ocasiones, también, *cómo desean ellos* que se les enseñe (Kärkkäinen, 2012).

En el marco de la visión social y cultural que ofrece el currículo, la CECC/SICA valora la relación maestro-alumno como el elemento central del aprendizaje escolar (García-Huidobro, 2019), por lo que invita a concentrar los esfuerzos de cambio en esa relación, sin dejar de tomar en cuenta otros aspectos curriculares conexos, como nuevos contenidos, conceptos, secuencias, asignación de tiempo o pedagogía, que configura lo que debiera ocurrir en las escuelas y las aulas.

### **Enfoques para el cambio curricular**

¿Cuál es el enfoque mejor para promover la innovación y el cambio curricular? Un estudio realizado por la OCDE revela que los países miembros de esa organización, cuando toman decisiones de cambio en el currículo lo hacen o desde el nivel central o desde el nivel local, en el centro educativo. Un señalamiento importante del estudio que ese organismo ha publicado sobre los enfoques que vinculan la política curricular con el logro de innovaciones curriculares en la educación secundaria pública, es que ningún sistema se basa en un enfoque puramente central o puramente basado en la escuela para lograr innovaciones curriculares. (Kärkkäinen, 2012).

El currículo oficial, formulado por los niveles centrales de gestión de los Ministerios de Educación, está conformado por un cuerpo normativo básico, con objetivos y lineamientos que se prescriben a todos los centros educativos. El currículo institucional lo formulan las escuelas mediante planes más detallados y ajustados a los contextos específicos donde se desenvuelven (Kärkkäinen, 2012). Las innovaciones curriculares diseñadas en el nivel central (nacional, regional, provincial) tienen a su favor que su base de sustentación está en los conocimientos de especialistas. Las innovaciones curriculares diseñadas en el nivel de cada institución escolar aprovechan, principalmente, el conocimiento directo que tienen los directores y los profesores de las particularidades del contexto específico de la población a la que atienden.

Entendiendo que el currículo formulado por el nivel central constituye el marco general para el currículo institucional (nivel escolar), el debate gira principalmente en “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” (Amadio, Opertti y Tedesco 2014:3). En el caso de los países de la OCDE, el estudio de referencia muestra que el grado de prescripción no es siempre el mismo. En algunos casos, el currículo central sólo describe los objetivos generales y los principios educativos dejando un espacio significativo para la toma de decisiones curriculares por



parte de las escuelas y los maestros. En otros, las autoridades centrales definen el contenido de la educación indicando objetivos, áreas de contenido y objetivos mínimos de logro con directrices y ejemplos de interpretación, a veces con gran detalle; prescriben, también, las prácticas docentes, incluso los materiales didácticos y los libros de texto, en los que los maestros confían ampliamente. Cualquiera que sea el alcance de la prescripción, el currículo central y el currículo de nivel escolar no son exclusivos, sino que tienden a estar bastante entrelazados. Sin embargo, analistas internacionales muestran que entre los países de la OCDE predomina la preferencia por un currículo escolar (institucional), diseñado dentro de un marco general que orienta, da seguimiento y evalúa (Kärkkäinen 2012) (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2015). La reforma educativa francesa, actualmente en pleno proceso de desarrollo, apuntala fuertemente la idea de que las escuelas puedan construir sus propios menús educativos y elimina las orientaciones predeterminadas verticalmente que ofrece actualmente el Estado francés (Pérez, 2015).

El enfoque de la CECC/SICA para lograr detener las tasas de abandono y ofrecer oportunidades educativas a la población adolescente que ya no encuentra atractivo en la escuela, es, adoptar medidas de política educativa con sentido de urgencia, como corresponde a la prioridad política que la atención de este problema demanda. Porque solamente así será posible que los Ministerios de Educación generen las condiciones financieras, técnicas y humanas para que los centros educativos de las áreas críticas asuman la responsabilidad de definir los aspectos centrales del qué y cómo educar a tipos específicos de población, a partir de orientaciones generales claras del nivel central. Lejos del concepto de realizar reformas de arriba abajo ni de solamente “adaptar” contenidos definidos centralmente.

No significa lo dicho que algunas innovaciones en el currículo tengan que producirse en el nivel central. El caso más relevante es el de la más estrecha relación de la educación secundaria con el mundo del trabajo, bajo diversas modalidades, así como la introducción o fortalecimiento de las competencias básicas del Siglo XXI requeridas para ello. O la supresión de los propósitos, contenidos y metodologías que no tuvieran la misma relevancia en la orientación hacia los requerimientos de la sociedad del presente y del futuro.

La CECC/SICA entiende que el concepto común en esta región de adaptación o adecuación curricular requiere liberarse del peso todavía excesivo de la homogeneidad en educación, para dar lugar al enfoque inclusivo comprometido por los países en la Agenda de Educación 2030 que responde al reconocimiento efectivo de la diversidad en las regiones, en los centros educativos y en las personas (Foro Mundial sobre la Educación, 2015). El concepto centralista de adaptación o adecuación debe dar paso a la flexibilidad normativa para el

diseño de currículos locales o institucionales que respondan a los intereses, motivaciones, capacidades y ritmos de aprendizaje de los escolares.

La experiencia en la región SICA muestra que el peso prescriptivo del currículo de nivel central pueda ser tan grande, que no permita ni propicie adecuadamente que las escuelas y los docentes tiendan los puentes hacia las experiencias y las metas de aprendizaje de sus estudiantes. Los desafíos a la actividad de los docentes que presentan las situaciones complejas que viven sus estudiantes, requieren respuestas basadas en el conocimiento de la situación local y en la producción local de conocimientos profesionales en lugar de intentar solamente adaptar las prescripciones del nivel central. Para que los docentes puedan dar esas respuestas necesitan ver fortalecidos sus saberes teóricos pedagógicos, curriculares procedimentales, disciplinares y humanísticos. Pero es claro que los cambios necesarios para responder mejor a características específicas de la población estudiantil, especialmente a la que vive condiciones de mayor vulnerabilidad, no pueden depender automáticamente de las escuelas, sin que éstas tengan suficiente motivación, apoyo financiero y técnico y liderazgo del nivel central.

### **Algunos principios para el cambio**

- El currículo requiere reflejar una visión integral de la educación, del ser humano - estudiante y docente- y alejarse de las concepciones instrumentalistas utilitarias, prevalecientes en algunas corrientes internacionales (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2014).
- Hoy en día el currículo tiene que resolver dos asuntos cruciales. Por una parte, la formación de personas integrales, capaces de convivir y construir una sociedad más justa y, por otra, el aprendizaje de las competencias para una sociedad altamente tecnificada (Aragay J. , y otros, 2015)
- El currículo es un vehículo para generar oportunidades para la formación de las identidades colectivas e individuales más que un repertorio de cosas-por-aprender (García-Huidobro, 2019).
- La escuela debe demostrar políticas, prácticas y pedagogías no discriminatorias e inclusivas (Foro Mundial sobre la Educación, 2015).
- El principal indicador de calidad de un currículo no son los resultados de las pruebas internacionales, sino la adecuación de la oferta educativa a la satisfacción del derecho a la educación, en condiciones que permitan a las y los adolescentes la construcción satisfactoria de un proyecto personal y colectivo de vida, con identidad personal y cultural, fuerte compromiso cognitivo, ético y emocional y capacidades

para contribuir al desarrollo sostenible, en armonía con la naturaleza y los otros miembros de la sociedad.

- Hoy resulta inadecuado pretender que los estudiantes aprendan todo lo que necesitan en la escuela. (Foro Mundial sobre la Educación, 2015) (Aragay X. , Tendencias internacionales emergentes para la transformación de la educación: aportes y reflexiones, 2017) (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2014) .
- Un currículo que responda a los jóvenes del Siglo XXI, en lugar de favorecer la acumulación de hechos e informaciones, favorecerá la comprensión de lo que se puede hacer con los conocimientos y saberes (UNICEF, 2016). La escuela debe centrarse en ayudar a los jóvenes a aprender a usar bien sus mentes (Coalition of Essential Schools, 1984) . Lo que implica el desplazamiento de la centralidad otorgada a los contenidos (entendidos como conjuntos temáticos exclusivamente), hacia las competencias que permitirán a los estudiantes enfrentar su vida personal, social y productiva. El desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas debe articularse al de competencias ético-sociales que orientan la convivencia ciudadana, el ejercicio de la democracia y la cultura de paz. (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2014) (Mehta & Fine, 2015)
- Las alternativas de cambio en el currículo transitan por repensar la estructura disciplinar tradicional, la organización de las experiencias de aprendizaje, las maneras de enseñar y los sistemas de evaluación (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2014).
- El currículo "especifica qué tipo de conocimientos, habilidades y valores se deben enseñar a los estudiantes y las maneras cómo los estudiantes desean que se les enseñe", (Kärkkäinen, 2012). A tiempo de definir esos aspectos, debe instaurarse normativamente el principio de flexibilidad para que se puedan producir los cambios requeridos en el nivel local (Centro Educativo). De esa suerte la enseñanza y el aprendizaje podrán personalizarse en la mayor medida posible (Coalition of Essential Schools, 1984)
- Los cambios disruptivos en el mundo, en los jóvenes y en la ciencia de la educación obligan a repensar y poner en práctica un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje entrado en el alumno (Aragay J. , y otros, 2015). A dar un salto conceptual del enfoque enseñanza/aprendizaje al de construcción de conocimiento.
- Las metáforas dominantes en la escuela deben ser "el estudiante como un trabajador", "el docente como guía" (Coalition of Essential Schools, 1984). Sin perder de vista que construir conocimiento puede intercambiar los roles: el estudiante puede ser mediado, pero también mediador
- El cambio curricular es un asunto altamente complejo que involucra conflictos con las regulaciones existentes y el status de funcionarios y docentes. Hay que

cuestionar y enfrentar creencias y mitos pedagógico considerados inamovibles hasta el momento. Hay que dejar la visión de “mapa” con la que los docentes orientan su acción, a la visión de “territorio”, donde se hallan la diversidad, los desafíos, la realidad cotidiana (Calvo Muñoz, 2012). Es decir, hay que buscar una flexibilización radical de los modelos mentales (Aragay J. , y otros, 2015). Lo que requiere especialistas en currículo que tengan habilidades técnicas y sociopolíticas para moverse entre lo técnico y lo social (García-Huidobro, 2019).

- Un currículo que pretenda cambiar solamente algunas cosas y se mantenga dentro de las actuales posibilidades de mejora de la escuela, no conseguirá renovar la concepción central de la educación y romper con el viejo paradigma (Aragay J. , y otros, 2015).
- Un currículo innovador en acción demanda trabajo en red de escuelas que comparten el propósito de cambio y liderazgo para guiar las acciones que se deben emprender y crear las condiciones para que los docentes las realicen (Aragay X. , Tendencias internacionales emergentes para la transformación de la educación: aportes y reflexiones, 2017) (Fumagalli & Brito, 2004).
- Los objetivos del currículo deben ser comunes a todos los estudiantes, mientras que los medios para esos objetivos se logren, variarán a medida que los estudiantes mismos varíen (Coalition of Essential Schools, 1984).
- Para construir un nuevo currículo alternativo e innovador, las redes de centros que sienten la necesidad del cambio debieran definir su propio proyecto curricular en el que se priorice lo fundamental del currículo central y se abran espacios al desarrollo de los proyectos de vida de las y los adolescentes y se generen las condiciones para la maduración de las personas y de los aprendizajes (Aragay J. , y otros, 2015) (Ferreyra, 2017) (Fumagalli & Brito, 2004)

#### **b. Sobre los procesos de reforma y cambio del currículo**

Hoy en día existe un gran consenso entre líderes de opinión, especialistas del área, funcionarios y líderes sindicales, de todos los países, acerca de la necesidad de generar un cambio profundo en la educación secundaria (Steinberg, Tiramonti, & Ziegler, 2019) (Ziegler, 2020). Algunos pronunciamientos se han dado también en la región SICA (Escobar de Gómez (comp), 2016).

El BID ha identificado en una de sus publicaciones, treinta escuelas innovadoras en América Latina (Rivas & Delgado, 2017). Hay un movimiento de cambio en el sector privado, como en el público. Los autores reconocen que aparece una nueva generación de políticas educativas que proponen repensar las escuelas, especialmente en secundaria. Mencionan

los casos de GENTE, Escuelas del Mañana en Río de Janeiro, o de tiempo integral en Pernambuco, Brasil; las Escuelas Públicas Digitales en San Luis y las escuelas PROA de Córdoba, Argentina; y las escuelas de alto rendimiento en Perú.

El BID, en asocio con UNICEF y la participación de la CECC/SICA lleva adelante una iniciativa, asentada en un modelo de financiamiento basado en resultados. Abordará el problema de abandono de la escuela secundaria por parte de los jóvenes en situaciones vulnerables, mejorando el acceso y la calidad de los servicios educativos. Pone especial énfasis para ello en el desarrollo de habilidades relevantes para el siglo XXI y de competencias digitales y socioemocionales que están siendo demandadas en el mercado laboral, tales como como pensamiento computacional, resolución de problemas, habilidades de pensamiento crítico, y habilidades socioemocionales.

Especialistas e investigadores han estudiado las ideas de cambio y los principios y propuestas para lograrlo, con el propósito de aportar a la formulación de las políticas públicas en la materia. Sus aseveraciones se basan tanto en teorías para comprender mejor lo que acontece en la sociedad y en el mundo, como en experiencias de cambio analizadas y, varias de ellas, evaluadas en sus resultados. Algunos de esos profesionales participaron en la Consulta Técnica organizada por la CECC/SICA (Núñez Elizondo, 2020) (Acosta, 2020) (Méndez Arroyo & Acosta, 2019) (Opazo, 2020) (Ziegler, 2020) (Sachs-Israel, 2020) (Stanton, 2020) para contribuir con aportes conceptuales y reflexiones sobre experiencias a la elaboración del presente documento.

La región SICA cuenta con pocas investigaciones y estudios que hayan sistematizado las políticas de expansión de la educación secundaria orientadas a lograr continuidad y reingreso para quienes la dejaron y atraer a los que ingresaron a este nivel. Lo cual no significa que el tema y la búsqueda de soluciones a los problemas no constituyeran preocupación, ni esfuerzo técnico y financiero para los Ministerios de Educación de la región. Un recuento de ellos forma parte de este acápite, un poco más adelante.

Es muy probable que aún quienes permanecen en el sistema y lo concluyen, no lo hagan porque lo encuentran pertinente y atractivo, sino por un conjunto de elementos de la cultura social y económica a la que pertenecen. Quienes no continúan, muy probablemente no comparten esos elementos, no calzan en ellos y no encuentran su lugar en la escuela, porque la escuela -esta oferta de aprendizaje en este tipo de escuela- no tiene lugar para ellos.

La iniciativa de la CECC/SICA, expresada en este documento, sobre cómo volver la oferta curricular más pertinente y más atractiva para las y los adolescentes de hoy, se inscribe en esa dinámica evidenciada por los países tanto de la región SICA, como de América Latina y otras latitudes. Este acápite recoge aspectos salientes de esa dinámica de cambio y algunas lecciones útiles para los replanteamientos que se proponen. Como se explicitará en las recomendaciones, más adelante, como enfatizó la doctora Ulate (M.A. Ulate, comunicación personal, 3 de mayo 2020) sin contar con la prioridad política que el enfrenamiento de este problema requiere y sin contar con la capacidad para generar sinergias con otros sectores del Estado, los cambios curriculares corren el riesgo de ser meramente declarativos.

La propuesta es, pues, una invitación a los países a mirar y analizar su oferta educativa a esta luz y adoptar las medidas de cambio que pudieran alinearse con una educación convocante para todas las culturas sociales y económicas, para todas las subjetividades que genera el mundo cambiante y disruptivo que toca vivir a las actuales generaciones.

### **Fuentes de inspiración**

Las propuestas de cambio en la oferta educativa en el currículo del nivel de secundaria y las experiencias realizadas en varios países -algunas de las cuales se presentarán y comentarán un poco más adelante- han recibido influencias de diversas corrientes de pensamiento. Los sistemas educativos en general han sido marcados por la influencia de las ideas y técnicas de la administración empresarial, que generaron el concepto de eficiencia social, en relación con el desarrollo del conocimiento y destrezas necesarias para las ocupaciones presentes y futuras (Kliebard, 1995). A ello se añadió la fuerte presión de la globalización de la economía competitiva, que subrayó la importancia de la calidad en los sistemas educativos. Eso llevó a proponer para el currículo un conjunto de estándares de calidad y a aumentar los instrumentos para medir el logro de dichos estándares (García-Huidobro, 2019). La UNESCO, inclusive, ha planteado una referencia global para el tipo de competencias necesarias para el mundo del futuro, orientando a los países a desarrollar marcos generales de esos estándares de calidad (Marope, Griffin, & Gallagher, 2017).

Con un fuerte sentido crítico sobre el énfasis unilateral que las tendencias anteriormente mencionadas dieron a la atención de las necesidades de formación para el mundo productivo, han surgido otras corrientes de pensamiento más humanista que han puesto a los estudiantes en el centro de su atención y en su desarrollo personal, social, emocional y ciudadano.

Una de esas corrientes la generó el Proyecto Zero de Harvard (Gardner, 2016), que ha investigado durante 30 años temas vinculados al progreso del aprendizaje en niños y

adultos. Sus programas de investigación se basan en una comprensión detallada del desarrollo cognitivo del ser humano y del proceso de aprendizaje en las artes y otras disciplinas. El Proyecto Zero declara que su misión es comprender y promover el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad.

Con los resultados de sus estudios, el Proyecto ha inspirado la creación de comunidades de estudiantes reflexivos e independientes, ha promovido la comprensión profunda de las disciplinas y ha fomentado el pensamiento crítico y creativo. Uno de los aportes centrales recogidos en varias de las experiencias de cambio, ha sido y continúa siendo ubicar al estudiante en el centro del proceso educativo, reconociendo y respetando las formas diferentes en que un individuo aprende en las varias etapas de su vida, y las diferencias entre los individuos. El nombre de Proyecto Zero se debe a que las investigaciones de Goodman le llevaron a concluir que el aprendizaje en las artes debería ser estudiado como una actividad cognoscitiva seria, ese punto fue establecido sólidamente en la investigación de campo, por lo que fue reconocido como el punto "zero" (Cardona, 2002). Si bien el Proyecto Zero ha mantenido un fuerte compromiso de investigación en las artes, ha incluido todas las disciplinas, influyendo de manera significativa en las escuelas públicas de los Estados Unidos, particularmente en aquellas que sirven a la población menos favorecida.

Los estudios y aportes del Proyecto Zero, basados en la teoría de las "inteligencias múltiples", han contribuido a buscar maneras de enseñar para la comprensión, es decir, para aprender a usar el conocimiento en la resolución de problemas, en vez de enseñar simplemente para que los estudiantes reciten conceptos o hechos pasados. Han servido, también, para diseñar estrategias destinadas a crear una "cultura de pensamiento" en el aula que estimule a los estudiantes a pensar crítica y creativamente. Han contribuido a entender la evaluación continua como una parte integral del currículo. Han orientado el uso de las nuevas tecnologías para avanzar en el aprendizaje y facilitar acceso a nuevos terrenos del conocimiento. Han promovido la relación de la enseñanza en el aula con las experiencias que los estudiantes encontrarán fuera de la escuela y particularmente en el mundo del trabajo. Es muy amplia la literatura que han producido y en la que se contienen las ideas apuntadas.

Otro movimiento importante que ha influido positivamente en experiencias educativas en diversas partes del mundo es el denominado "aprendizaje más profundo" (Deeper learning) (Mehta & Fine, 2015). Gracias a su impulso, ha aumentado el interés para crear aulas que apoyen el pensamiento crítico y creativo; que enseñen hábitos mentales reflexivos; que cultiven las habilidades del siglo XXI; que ejerciten la investigación auténtica. "*Los estudiantes en el centro*" es su marco fundamental de referencia que cuenta con algunos principios básicos para impulsar una enseñanza y aprendizaje que se potencien al máximo

y para asegurar que todos los estudiantes desarrollen los tipos de conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan para tener éxito en la vida ciudadana y las carreras universitarias. Dichos principios son: un aprendizaje personalizado, el estudiante dueño de su aprendizaje, un aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje realizado en cualquier momento y lugar. Estos cuatro principios clave de un aprendizaje centrado en el estudiante son complementarios y requieren aplicarse de manera combinada, en función del logro de objetivos coherentes y rigurosos. Están respaldados sólidamente por la investigación sobre el desarrollo de los jóvenes, la ciencia de mente, cerebro y educación y la teoría del aprendizaje.

Diversas estrategias facilitan un aprendizaje más profundo, tales como fijar objetivos claros, asumibles y realistas, priorizar el aprendizaje útil y significativo, flexibilizar el proceso de aprendizaje, entender la figura del docente como un facilitador del conocimiento en lugar de una transmisor de información, promover metodologías activas que promuevan la cooperación, el pensamiento crítico, la ayuda mutua o la inclusión (aprendizaje basado en problemas o en proyectos); se centra en una evaluación formativa y no calificadora; entiende el error como parte fundamental de cualquier aprendizaje.

Los estudiantes que trabajan bajo esos principios y estrategias logran motivación intrínseca para aprender y encuentran en ello una fuente de satisfacción (no una obligación para aprobar una asignatura); se centran en los significados (no en la acumulación de datos); vinculan el conocimiento nuevo con otras asignaturas; establecen la conexión entre el conocimiento y la vida real; fomentan su espíritu crítico, el análisis y la metacognición. (Mehta & Fine, 2015)

Con un sentido explícitamente humanista, el movimiento *Horizonte 2020*, de la Fundación *Jesuitas Educación*, realiza un planteamiento integral de cambio que comprende: la priorización de los contenidos del currículo (Modelo Pedagógico), el cambio organizativo (Modelo Estratégico de Gestión) y la transformación del espacio de la escuela (Nuevo Espacio Físico) (Ochoa De la Fuente, 2015) (Calle, 2020).

El Nuevo Modelo Pedagógico coloca al alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo hicieron las anteriores corrientes de pensamiento mencionadas. “*No tiene sentido la docencia donde el profesor se centra en el temario y se desentiende de lo esencial, el acompañamiento en la construcción de la identidad propia de cada alumno*” (Jesuites Educacion, 2014) (Cuaderno 01: 80). Propone así la visión de una educación integral, basándose en la tradición de las escuelas jesuitas, en la psicología del aprendizaje, la neurociencia y las inteligencias múltiples. La metodología que propone favorece el



aprendizaje por descubrimiento que incentiva la autonomía, la creatividad y la observación, el razonamiento y la práctica científica. Se destacan elementos como el aprendizaje por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo. La constitución de equipos de trabajo docentes y no docentes altamente profesionalizados es una de las condiciones prioritarias del modelo. (Calle, 2020) (Rivera, 2020)

El Modelo Estratégico de Gestión integra a ésta en la vida escolar y pedagógica. Prioriza el trabajo en red, lo cual redefine los roles clásicos de los actores. Se crean nuevas figuras (Gerente de centro) para liberar de las tareas de gestión a los directivos pedagógicos. Utiliza una estrategia tecnológica con herramientas propias que se apoya en sistemas abiertos.

El reconocimiento de que el cambio físico es imprescindible, llevó al diseño de una propuesta de Nuevo Espacio Físico, que pretende generar dinamismo, flexibilidad, alegría, sorpresa, creatividad y color, en aulas más amplias y polivalentes, luminosas, cuidadosas de los ruidos, donde otros espacios están más integrados como las salas de reuniones y un espacio de trabajo para los profesores (Ochoa De la Fuente, 2015).

El Proyecto se difunde mediante jornadas para profesionales interesados y dispone en formato digital –libre y gratuito– cuatro cuadernos *Transformando la Educación* (Jesuites Educacion, 2014), que presentan el proceso de sensibilización, el diseño y los procedimientos de puesta en marcha del Proyecto.

Esta visión ha generado iniciativas similares en España, como el Proyecto Educativo Nazaret (Misioneras Nazaret ENDE) y versiones latinoamericanas como InnovaAcción XXI (Ped@gogía, 2017), algunas de cuyas experiencias (Graciela Mariana Rivera y Rolando Calle) fueron presentadas en la Consulta Técnica organizada por la CECC/SICA en enero 2020 (Núñez Elizondo, 2020) (Calle, 2020) (Rivera, 2020)

### **Dirección de los esfuerzos**

Hay pocos estudios sobre los intentos de cambio del currículo escolar tanto para ajustarlo a las exigencias del siglo XXI, como para atraer más y mejor a los estudiantes de esta época (García-Huidobro, 2019). Un análisis de experiencias realizadas en seis países importantes (Reimers & Chung, 2019), muestra que la implementación de la educación para el siglo XXI es aún débil, al menos en la escala y forma que beneficie a todos los estudiantes. Los analistas sostienen que esa situación puede explicarse por dos motivos: la falta de una teoría de sistemas explícita y efectiva que apoye el proceso y una adecuada estrategia de implementación.

Todos los países en el mundo y en la región, han mostrado preocupación y han movilizado recursos para encontrar alternativas institucionales diferenciadas para atender a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Se han desarrollado programas puente, aceleración de niveles, escuelas de reingreso, estructuras remediales, alternativas extra-escolares... Sin embargo, la problemática subsiste, porque, por una parte, nunca este tema fue tratado con el sentido de urgencia en la política educativa que requiere este tema. Además, como se dijo ya, los esfuerzos estatales para recuperar la escolaridad perdida se produjeron sin cambiar el modelo de escuela secundaria, y el paradigma de aprendizaje en el que se funda. La Directora General Adjunta de la UNESCO lo ha expresado con claridad: *"Todo el mundo tiene que tomar conciencia de la gravedad de la crisis mundial del aprendizaje. Necesitamos un cambio de paradigma en la forma en que enseñamos y aprendemos. Y esto implica transformar la educación, implica innovación e implica apoyar a los maestros"* (Stefania Giannini, Foro Político de Alto Nivel de las Naciones Unidas 2019).

Acosta llama políticas extensivas de educación a las que buscan solucionar los problemas de la educación secundaria, con baja capacidad de innovación del modelo institucional vigente. Considera políticas intensivas a las que, con alcance de menor escala, proponen cambios en algunos aspectos del modelo institucional. Con cierto grado de combinación, la investigadora encuentra programas comprometidos en el sostenimiento de los estudiantes, pero sin provocar cambios de importancia en el modelo institucional. (Acosta, Estudio comparado de alternativas de organización académica en el nivel secundario a nivel internacional, 2017)

Probablemente, se puede pensar que esto se debe a que son muy estrictas las regulaciones existentes y, sobre todo, la cultura escolar que esas normas han creado. Sin embargo, el análisis de algunas experiencias muestra que es posible producir diverso tipo de modificaciones importantes dentro de las regulaciones existentes, pero, al mismo tiempo se reconoce que esta remodelación del currículo es frágil y compleja (García-Huidobro, 2019).

En todo caso, esas iniciativas han buscado cambiar el paradigma de aprendizaje, dando paso a la preocupación por encontrar un modelo de secundaria regular en el que todos tengan cabida, y asegure a todas y todos, la posibilidad de apropiarse de conocimientos y competencias/habilidades clave. Han buscado propuestas formativas más ligadas a las demandas de la cultura de nuestros días, así como con las nuevas formas de sentir, comprender e intervenir en el mundo (nuevas subjetividades) que tienen los jóvenes de hoy.

García-Huidobro, citando conclusiones de Giles y otros investigadores sobre experiencias en los Estados Unidos, señala que la transformación<sup>8</sup> del currículo implica dos tipos de problemas profundamente imbricados. El primero de ellos, de naturaleza más administrativa, está relacionado con las estructuras indispensables de escolarización (por ejemplo, personal, horarios, uso de espacios). Los otros, son problemas específicamente educativos y relacionados con los objetivos de aprendizaje, los programas de estudio, las metodologías, entre los principales aspectos. Otros estudios (Steinberg, Tiramonti, & Ziegler, 2019) (Coalition of Essential Schools, 1984) (ITCA-FEPADE, 2012) (Reimers & Chung, 2019) reportan una dinámica similar, pues muestran que las políticas de cambio inicialmente identificaron la organización institucional como el factor más importante de ruptura en la continuidad de los estudios de las y los adolescentes. Progresivamente, a ese enfoque se fue añadiendo la consideración de las transformaciones en el currículo escolar, los procesos de producción y circulación del saber, las formas de contratación de los profesores, el modo de organización de su trabajo y el tipo de formación recibida para contar con una escuela que responda al derecho a educarse de todos los y las adolescentes.

### **Ámbitos de la innovación curricular según la experiencia**

Transformar el currículo quiere decir renovar el marco integral de referencia de los objetivos y contenidos educativos (García-Huidobro, 2019). De manera más específica, algunos autores<sup>9</sup> han propuesto nueve dimensiones a tener en cuenta en posibles innovaciones curriculares: (1) la fundamentación o plataforma de base, que se refiere a los principios, orientaciones, posiciones teóricas, incluso, creencias y suposiciones que dan sustento a las decisiones curriculares; (2) los objetivos, que representan los resultados previstos desde los más generales hasta los estándares de desempeño estudiantil; (3) comportamientos de entrada de estudiantes, se refieren a los requisitos de competencia para un programa en particular; (4) herramientas y procedimientos de evaluación; (5) material didáctico, que incluye el acceso y uso de tic; (6) experiencias de aprendizaje, referidas al rol del estudiante en el aprendizaje; (7) estrategias de enseñanza, referidas al rol del docente en el proceso; (8) contenido y la forma de estructurar conceptos, principios o generalizaciones y sistemas de pensamiento y (9) espacio y tiempo.

Existe una cierta linealidad lógica secuencial entre los elementos anteriores. Es impensable cuestionar y cambiar algunos principios en los que se han apoyado decisiones curriculares

---

<sup>8</sup> La propuesta de García-Huidobro no es la “reforma” del currículo, sino su “reconfiguración” (reshaping en el texto original). En su tesis doctoral, analizó casos relevantes de colegios secundarios comprometidos en cambiar e innovar los procesos de enseñanza tradicionalmente, basados en períodos de clases por materias o asignaturas.

<sup>9</sup> El libro de la OCDE cita a Leithwood (1981) (Kärkkäinen, 2012)

(por ejemplo: “todos tienen que aprender lo mismo al mismo tiempo”) sin que se afecten, en seguidilla, todos o casi todos los otros elementos, hasta llegar al uso del tiempo y el espacio, al que directamente alude el principio que, a manera de ilustración, se señaló.

La propuesta de la CECC/SICA prefiere concentrar la atención en algunas líneas de cambio que mantienen los trazos que se han ido marcando ya, décadas atrás. Los objetivos y el sentido de la educación secundaria, el currículo y la gestión de éste en los centros educativos.

Las escuelas secundarias siguen teniendo hoy demasiados objetivos y, cada vez más, están abrumadas por el aumento de responsabilidades educativas, a medida que se incrementan las demandas sociales a los sistemas educativos. Los objetivos que se pretenden alcanzar son, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, significativamente ambiciosos, escribían hace ya muchos años, desde el IPE-Buenos Aires dos influyentes académicos (Tedesco & López, Desafíos a la educación secundaria en América Latina, 2002). Sobre esto, hoy en día hay, al menos, un elemento de consenso internacional, que incluye a los países de la región SICA: el objetivo único, y principal de la educación secundaria ha dejado de ser el ingreso a la universidad (García-Huidobro, 2019). Consenso, más bien, teórico, pues la práctica no parecería indicar que se camina en esa línea. En el caso de los sistemas educativos de los países de la región SICA, como de otros, tiene fundamento pensar que el abandono de la escuela podría explicarse, también, porque la universidad no es necesariamente la meta buscada por todos los adolescentes. Hay, pues, un gran campo para plantearse cambios drásticos del currículo, si es que ese principio o creencia se cuestiona en profundidad. Hasta hoy no ha sido fácil otorgar una misión clara y vital que enfoque este nivel educativo.

Estructuralmente, el currículo no ha cambiado en los últimos 50 años; los aportes y el debate estuvieron centrados, básicamente, en aspectos de orden técnico relacionados con las asignaturas. Hoy en día hay una mayor tendencia a que el debate tenga un tinte más político sobre qué educación y para qué tipo de sociedad se requiere, con participación no solamente de los actores educativos directamente implicados en los aspectos técnicos, sino de otros actores sociales (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2015). El enfoque técnico predominante encuentra explicación en las relaciones directamente establecidos desde antiguo entre la escuela y la transmisión del conocimiento. Hoy se han evidenciado con mayor fuerza retos latentes en los sistemas educativos, como la promoción de los valores ciudadanos y generación de comportamientos sociales (cultura de paz, democracia, desarrollo sostenible...) (CECC/SICA, 2015) así como incorporarse a los vertiginosos cambios en el mundo económico, laboral, comunicacional. Nuevos desafíos también alcanzan a la estructura clásica por materias o asignaturas en las que se viene organizando el currículo, por las necesidades de interdisciplinariedad que tienen tanto el mundo científico como el

tecnológico. El currículo debe estimular y proponer la multidisciplinariedad para que los estudiantes sean capaces de asociar los conocimientos y combinarlos para un mejor desempeño. Pero, sobre todo, el gran cambio estructural está en que el centro del currículo se desplace de los contenidos hacia la persona: el estudiante es hoy el centro del aprendizaje y su protagonista principal.

También, desde años atrás, informes y estudios han reconocido que los docentes en las escuelas y las aulas no cuentan con una orientación y formación cercanas, dado el carácter predominantemente centralista de la gestión del currículo. Más aún, los directores de las escuelas -a quienes les debería corresponder ese rol- no tienen tiempo para ocuparse de los asuntos curriculares, absorbidos por las demandas administrativas (García-Huidobro, 2019). Durante mucho tiempo, el modelo prevaleciente de dirección escolar centró el papel del Director en tareas administrativas y burocráticas. A él se le exigía que administrara bien la escuela.

En su Informe sobre *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, los autores (Barber & Mourshed, 2008) mencionan que aquellos sistemas educativos cuyos directores dedican la mayor parte del tiempo a actividades que se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza en sus escuelas inciden positivamente en los resultados de los estudiantes. En las mediciones internacionales, la obtención de buenos resultados está asociado a un director que destina al menos 80% de su tiempo a las tareas pedagógicas. Algunos sistemas educativos, continúa el Informe, han puesto en práctica mecanismos para seleccionar los mejores docentes como directores. Los niveles centrales dedican mucha atención a quienes seleccionaron, los capacitan y asisten para convertirlos en líderes de enseñanza, pues ellos dedicarán buena parte de su tiempo a entrenar y aconsejar a los docentes.

### **¿Hacia dónde van los nuevos planteos curriculares de los países?**

Los países que han planteado orientar su educación hacia las competencias del Siglo XXI, están produciendo modificaciones de diversa intensidad en su currículo para el nivel secundario.

En los países de la OCDE, por ejemplo, los cambios curriculares aportan al acervo internacional innovaciones educativas en cuanto al contenido de lo que se enseña a los estudiantes, pero también en lo que respecta a cómo se debe enseñar a los estudiantes. Algunos países ponen el énfasis en las llamadas competencias clave, que son ocho competencias necesarias para la realización personal, para lograr un estilo de vida saludable y sostenible, para la empleabilidad, la ciudadanía activa y la inclusión social. Son las siguientes: Alfabetización, Multilingüismo, Habilidades numéricas, científicas y de ingeniería, Competencias digitales, basadas en la tecnología, Habilidades interpersonales y

la capacidad de adoptar nuevas competencias, Ciudadanía activa, Emprendimiento, Conciencia cultural y expresión (Austria, Bélgica República Checa, Francia, Finlandia, Alemania, Hungría, Italia, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Noruega, Suiza, Reino Unido).

Los estudios intercurriculares o integrados son cada vez más comunes a través del trabajo interdisciplinario de proyectos, integrando corrientes académicas y vocacionales (Bélgica, Japón, Corea, Países Bajos, Polonia, Suiza, Suecia, Turquía, Reino Unido). Así como y los enfoques de aprendizaje centrados en los estudiantes, que originan formas nuevas y mejoradas de enseñanza (Canadá, Finlandia, Irlanda, Japón, Corea, Turquía) (Kärkkäinen, 2012).

En América Latina, un análisis de las políticas de siete Ministerios provinciales de Educación de la República Argentina identificó que algunas modificaciones afectan a la estructura del currículo, iniciando procesos de integración entre campos de conocimiento; también han modificado las prácticas de enseñanza y evaluación, favorecidas por una diferente distribución tanto del tiempo institucional de los docentes como de los tiempos y espacios de aprendizaje, lo cual favorece las interacciones entre profesores (Steinberg, Tiramonti, & Ziegler, 2019).

Un estudio realizado por UNICEF y FLACSO Argentina, analizó cinco casos en los que se observaron cambios importantes: las escuelas de Nuevo Formato de Tucumán, el Régimen Académico de la provincia de Buenos Aires, el Plan Vuelvo a Estudiar de Santa Fe (Gerlero, Coperatari, Calviño, & Fantasía, 2017), las escuelas del Programa Avanzado en Educación Secundaria (PROA) de Córdoba (Croce, 2016) y la Nueva Escuela Secundaria de Río Negro. Algunas de las políticas van más allá del modelo pedagógico [la Escuela Secundaria de Río Negro (Secretaría de Derechos Humanos, s/f) y la Secundaria del Futuro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Secretaría de Educación, 2017)], introduciendo, por ejemplo, el Plan Personal de Aprendizaje. Contemplan medidas de carácter integral que afectan varias dimensiones de modo simultáneo: aspectos curriculares, trabajo docente, régimen académico, organización institucional, entre otros, lo que incide en una profunda transformación del trabajo diario de la escuela secundaria. Incorporan una serie de recursos a las escuelas (horas de planificación y para el equipo tutorial, facilitadores digitales, equipamiento tecnológico), acompañada del diseño de materiales didácticos y capacitación situada para generar planificaciones docentes orientadas al trabajo por proyectos y en colaboración con otros colegas, con una estrategia de acompañamiento cercano, desde la gestión central (Steinberg, Tiramonti, & Ziegler, 2019).

Todos los países de la región SICA desarrollan una dinámica de atención a uno de los problemas críticos que tiene la región, la exclusión de muchos jóvenes de la educación

secundaria. De una u otra manera, se dan respuestas desde la historia propia de las políticas educativas. Cabe hacer notar que, sin embargo, no parece que las políticas educativas hayan tratado este asunto la prioridad que merece una emergencia educativa. He aquí un breve recorrido que muestra por dónde van los planteos curriculares de los países que conforman la CECC<sup>10</sup>.

### **Belice**

El Ministerio de Educación de Belice se halla en pleno proceso de elaboración del currículo para las escuelas secundarias, que estandarizará la educación en este nivel. Actualmente la única asignatura cuyo currículo está parcialmente en aplicación experimental es la de Estudios Beliceños (Belizean studies), mientras se elaboran los resultados de aprendizaje de nivel superior para esta área temática. Similar situación es la del currículo de Habilidades para la Vida, que es la segunda de las asignaturas básicas dentro de las 8 áreas temáticas del currículo secundario nacional. El Ministerio de Educación se halla en el proceso de desarrollar un Marco de Referencia para el Currículo de las Escuelas Secundarias, que estará listo a finales de 2020. Por el momento tiene elaborado un primer borrador del Perfil Ideal del Graduado de la Secundaria en Belice.

### **Costa Rica**

El Ministerio de Educación de Costa Rica comenzó su proceso de transformación curricular desde el año 2009. Desde los años 2015 y 2016 cuenta con dos documentos que formulan las orientaciones y guías de política que buscan dar respuesta a los retos que el país tiene en la materia: “La persona, centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” y la política curricular “Educar para una nueva ciudadanía”, que orienta el abordaje del currículo en diferentes contextos educativos. Ambas políticas reconocen al estudiante como el centro del proceso educativo y protagonista de su aprendizaje. Los ejes sobre los que se sustentan las políticas son: educación para el desarrollo sostenible, ciudadanía planetaria con identidad nacional y ciudadanía digital con equidad social.

Luego de remozar su Reglamento de Evaluación (2017) puso en marcha la mediación pedagógica transformadora para llevar a las aulas transformación curricular en todo el sistema educativo. La meta es el desarrollo de los aprendizajes esperados (programas de

---

<sup>10</sup> La información aquí reportada proviene de las respuestas de los Ministerios de Educación de la región SICA a una consulta realizada por la CECC/SICA (febrero 2020) que incluyó la pregunta: ¿El Ministerio de Educación ha desarrollado recientemente y/o desarrolla actualmente algún programa/proyecto para mejorar, innovar, reformar... la educación en ese nivel?

estudio) y trece habilidades planteadas por la política curricular en el marco de las cuatro dimensiones que se reconocen en las habilidades para el Siglo XXI.

En consecuencia, la política educativa alineó el sistema de evaluación y propuso las Pruebas Nacionales FARO (Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades) que, con carácter diagnóstico, miden el dominio de habilidades, antes de comenzar el último año de secundaria y superan la simple determinación de si un estudiante tenía o no conocimientos específicos al terminar el bachillerato, como ocurría anteriormente.

La estrategia para desarrollar la mediación pedagógica transformadora se panificó en cuatro fases. La primera fase se dedicó a la creación de las condiciones del cambio, el diagnóstico y la construcción del modelo. La segunda, a la instalación del cambio involucrando activamente a los diversos actores y la elaboración y difusión de una “caja de Herramientas” que brinda apoyos a los docentes en un entorno de aprendizaje digital interactivo. Actualmente, el proceso se encuentra en su tercera fase, que consiste en el seguimiento y apoyo al nivel regional, del centro educativo y en la mediación pedagógica. La cuarta fase, será la consolidación del cambio y conformación de redes de apoyo pedagógico o comunidades de aprendizaje. (Ulate, 2020)

En ese marco y de manera paralela, el Ministerio de Educación Pública desarrolló una estrategia para la permanencia reincorporación y éxito educativo denominada YO ME APUNTO con la educación, la cual se desarrolló desde el año 2015 al 2018. Algunos indicadores han mostrado la eficacia de la estrategia. La exclusión en secundaria bajó en el conjunto 2 puntos en el período 2015-2017, y en los colegios en los que se aplica la estrategia, bajó 3.7%, según los resultados obtenidos en una evaluación de la experiencia (MEP - UNICEF, 2018).

El Ministerio de Educación institucionalizó la estrategia YO ME APUNTO, estableciendo la Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo (UPRE), como parte del Viceministerio de Planificación Institucional y Coordinación Regional. La UPRE coordina los esfuerzos ministeriales realizados para disminuir la exclusión estudiantil. Realiza un trabajo priorizado en 269 colegios, seleccionados por su nivel de exclusión, utilizando un modelo de gestión mediante la conformación de Equipos Regionales de Permanencia para apoyar los procesos vinculados a la disminución de la exclusión educativa. UPRE es un Comité Técnico Ministerial que articula y coordina con los tres Viceministerios y otros Despachos Ministeriales, enlazando la planificación de los distintos niveles de responsabilidad del MEP



y concentrando los esfuerzos en las zonas y centros educativos que requieran atención prioritaria por sus altos índices de exclusión educativa. (Méndez Arroyo & Acosta, 2019)

El modelo propone maximizar los recursos y es autosostenible, contando con las capacidades propias de las instituciones. En el nivel local, el Equipo para la Permanencia Estudiantil, junto con el personal del centro educativo y estudiantes, identifican a las personas que no se volvieron a matricular en el año siguiente o que dan muestras de ausentismo injustificado y las localizan mediante diversas acciones (llamadas telefónicas, visitas, actividades de redes de estudiantes e institucionales...). Se organizan entrevistas para identificar la razón principal del ausentismo. Con base en los resultados de las entrevistas formulan estrategias, acciones o proyectos pertinentes, que se incorporan en el Plan Anual de Trabajo de cada centro educativo. Con los actores que estén implicados, el Equipo realiza un plan de apoyo educativo y psicosocial, que tiene plazos de ejecución y evaluación final. Incluyen acciones con otras instituciones que aportan elementos que están fuera de la gestión pedagógica (becas, transporte...). Se realiza un estrecho seguimiento para asegurar que la situación de riesgo psicosocial y educativa haya sido atendida y se garantice la permanencia estudiantil.

## **El Salvador**

El Ministerio de Educación de El Salvador viene realizando cambios de importancia en algunas asignaturas del currículo de nivel secundario. Un equipo de especialistas conformado en el marco del proyecto denominado Mejoramiento de los Aprendizajes de Matemática en Educación Básica y Educación Media (ESMATE), con el apoyo de la cooperación japonesa (JICA), ha elaborado nuevos programas de estudio, guías metodológicas, libros de texto y cuadernos de ejercicios, que se han ido entregando progresivamente a los docentes. En similar dirección se hallan los programas de Lenguaje y Literatura, que se hallan actualmente en pleno proceso de diseño, buscando un cambio de metodología en la enseñanza-aprendizaje de esta materia. Se busca una mayor participación del estudiante en el aula, en interacción con el docente

Las Modalidades Flexibles constituyen una oportunidad para que la población que dejó la escuela, pueda completar sus estudios secundarios. El Currículo es el prescrito para el sistema educativo nacional con el mismo alcance de competencias de aprendizaje para las asignaturas básicas. En las modalidades flexibles existe un número estándar de 5 unidades de aprendizaje por cada asignatura.

Desde el punto de vista pedagógico y metodológico, las modalidades flexibles priorizan el aprendizaje autónomo y aula invertida. En la metodología de aula invertida el estudiantado aprende los conceptos en casa, viendo vídeos educativos, tutoriales, u otro tipo de material educativo. Los ejercicios que antes eran realizados en la tutoría se convierten en actividades, denominadas productos de aprendizaje y se desarrollan en casa. Posteriormente, docentes y estudiantes interactúan para la resolución de situaciones más personalizadas. Además, se parte de los conocimientos y experiencias previas de las personas jóvenes y adultas, lo que potencia en menos tiempo los aprendizajes.

Durante la sesión presencial, el tiempo se dedica para discusión, resolución de dudas y actividades creativas que requieren mayor asesoramiento docente, permiten atender diferentes ritmos de aprendizaje y aprovechamiento de los productos de aprendizaje elaborados en tiempo no presencial. Propone invertir los roles pedagógicos, presentando la información sobre los contenidos y actividades de aprendizaje antes de la tutoría presencial, valiéndose de diferentes recursos educativos, para que el estudiantado elabore los productos de aprendizaje, con el acompañamiento permanente del docente tutor.

La metodología potencia en los estudiantes el aprendizaje autónomo, haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr su objetivo, lo que significa asumir la responsabilidad y el compromiso de aprender por sí mismo, ajustándose a su ritmo.

Exige, también, condiciones como propósito personal, conocimientos previos, actitud por aprender, búsqueda de información, hábitos de lectura, procesamiento y comprensión de la información, entre otras. El proceso de aprendizaje es mediado por los materiales de autoestudio y el apoyo del docente tutor.

La Modalidad de Educación Virtual se desarrolla con una metodología de aprendizaje autónomo y colaborativo, con base en una plataforma digital.

Con anterioridad (2005), El Salvador, impulsó un proceso de reforma curricular de la educación media técnica y tecnológica, con gran énfasis en la flexibilidad para adecuarse a las exigencias del sector productivo y el desarrollo social del país. El Modelo Educativo Gradual de Aprendizaje Técnico y Tecnológico (MEGATEC), articula curricularmente dos niveles de la educación técnica tecnológica: Educación Media y Educación Superior (ITCA-FEPADE, 2012).

### **Guatemala**

Desde 2014 Guatemala busca reformar la educación en este ciclo. Con apoyo de la cooperación bilateral (USAID) puso en discusión una Propuesta de Transformación del Nivel de Educación Media (Asturias de Barrios, 2014), que expresa la necesidad de actualizar el currículo, con base en el marco de transformación curricular y otros instrumentos normativos de calidad. Esto implica, entre otros, diseño e implementación de currículo

nacional base, currículo por pueblos y currículo local (el Ministerio ha diseñado en el 2019 una “Guía para el desarrollo de la concreción curricular local”), y la alineación de Currículo Nacional Base con los diversos modelos educativos vigentes. Un Encuentro de Investigadores Educativos (2015) sobre los retos de la reforma de la educación secundaria, evidenció en sus análisis que la educación en ese país necesita más que reformas, transformaciones de fondo (Escobar de Gómez (comp), 2016). Sin embargo, el espíritu de las propuestas que se han hecho no pareciera buscar sino enfoques nuevos dentro del modelo vigente.

La vinculación con el trabajo es una línea fuerza del cambio, con la inclusión de la Educación y Formación Técnico Profesional (EFTP) en la oferta formativa del nivel, con el programa “Generación de Empleo y Educación Vocacional para Jóvenes en Guatemala”, que cuenta con el apoyo de la Unión Europea. Mediante Acuerdo Ministerial (2017) se crea el Sistema Nacional de Formación Laboral en los subsistemas de Educación Escolar y Extraescolar o Paralela del Ministerio de Educación. Bajo este modelo se han diseñado e implementado 6 nuevas carreras de Peritos Técnicos, en el marco del Programa Umbral (Corporación del Desafío del Milenio) (PRONACOM, 2015). Bajo este modelo se diseñarán y ofrecerán carreras para este nivel en 4 nuevos institutos tecnológicos que construirá el Programa de Educación Rural número 5 (PROEDUC V), con el apoyo de la Oficina Alemana de Cooperación (GIZ). Para vincular las acciones educativas a la Política Nacional de Empleo Digno, Eurosocial ha organizado una Mesa Técnica Interinstitucional.

Entre las líneas estratégicas del Ministerio de Educación de Guatemala se encuentran la provisión de becas y bolsas de estudio para el ciclo diversificado y la ampliación de la cobertura de modalidades flexibles y alternativas para todos los niveles, incluido el nivel medio. El Programa Nacional de Educación Alternativa (PRONEA) atiende a jóvenes de 15 años en adelante que han abandonado o no han tenido acceso al subsistema escolar, en el nivel de educación media, ciclo básico y diversificado, con un enfoque de desarrollo, productividad y orientación para el trabajo. La característica fundamental de las alternativas que ofrece es la flexibilidad: para la validación de los aprendizajes de las personas que no cuentan con documentos de estudios previos (evidencian el último año aprobado), para el inicio de un ciclo (puede hacerse en cualquier momento del año), en las horas de instrucción presencial (horarios acordados con beneficiarios e instructores sin importar día) y para la integración con la dimensión laboral (orientando los módulos a un sector productivo, con certificación de competencias laborales). Mediante el uso de medios digitales, el PRONEA constituye una oportunidad educativa para la población migrante que se encuentra fuera del país.

El ciclo diversificado en estas modalidades tiene todavía coberturas limitadas (3000 estudiantes) en relación con la población desescolarizada. Un estímulo de ampliación vendrá del modelo de presupuesto por resultados que prevé aumentar asignaciones presupuestarias de acuerdo a los resultados que se vayan obteniendo.

El Programa ofrece, también, educación para la vida y el trabajo mediante cursos libres y capacitación técnica laboral con enfoque territorial, vinculados a familias de ocupaciones y catálogo de cualificaciones. Así también, diplomados vinculados a la formación humana y el emprendimiento.

El país cuenta con un Sistema de Certificación de Competencias (SCC), que reconoce y certifica los saberes, conocimientos, capacidades, habilidades y competencias de personas que desempeñan oficios y ocupaciones aprendidos a lo largo de la vida.

### **Honduras**

En Honduras bajo modalidad radiofónica ofrece Bachilleratos Acelerado en Ciencias y Humanidades y Técnico; bajo modalidad a distancia, cuenta con el SEMED desde 1992. Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), desde 2002; Programa de Aprendizaje Asistido por Tecnología (Secretaría de Educación, 2018). Modelo Educativo Comunitario EDUCAR Que bajo modalidad no Formal ofrece oportunidades de formación profesional a NINIs, promoviendo su educación integral vinculada al Desarrollo Económico Local (Fundación Helvetia Honduras, s/f).

### **Nicaragua**

El Plan de Acción 2020 del Ministerio de Educación de Nicaragua, en el Marco del Plan Nacional de Desarrollo Humano, PNDH 2019/2021 ha decidido en su línea de Acción 4 evaluar y actualizar el currículo de la Educación Media, en articulación con los diferentes subsistemas (Consejo Nacional de Universidades-CNU, Instituto Nacional Tecnológico-INATEC y Sistema Educativo Autónomo Regional-SEAR, que permita coherencia, innovación y actualización de los contenidos de estudio y continuidad educativa.

El nuevo Plan de Educación de Nicaragua (PdE) 2017-2021 tiene como objetivo principal elevar la calidad de la educación en todos los niveles educativos. En apoyo a ese Plan cuenta para el nivel secundario con el Proyecto de Apoyo a la Calidad y Acceso Equitativo a la Educación Secundaria y el Proyecto para la Implementación del Segundo Programa de Apoyo a la Estrategia del Sector Educación en Nicaragua (PROSEN II) que desarrollan estrategias para mejorar los resultados de aprendizaje y las habilidades para la empleabilidad de la población más vulnerable, con énfasis en zonas rurales.

Ante la falta de oportunidades para que los niños y niñas de las zonas rurales más alejadas, sin acceso a centros de secundaria cercanos en sus comunidades, continuaran sus estudios de secundaria, surgió la Educación Secundaria a Distancia en el Campo. Actualmente existen 520 centros de esta modalidad que se basa en la comunicación que existe entre la familia y la escuela ya que periódicamente hay asambleas de padres de familia para sensibilizar sobre la importancia de permanecer en la escuela. A cada estudiante que asiste a los encuentros semanales se les brinda una merienda escolar, en esta tarea hay involucramiento de la comunidad ya que esta merienda es preparada por las madres de familia que en conjunto con la dirección del centro los cuales se organizan para establecer un rol que permita que todas participen en su preparación.

Al inicio del curso escolar todos los estudiantes reciben paquetes escolares solidarios que consisten en mochilas escolares, cuadernos, lapiceros y otros útiles escolares básicos. A los docentes se les entrega un maletín de trabajo con cuadernos, marcadores y lapiceros.

### **Algunas lecciones aprendidas**

- El apoyo política prioritario es una condición no negociable, sí como la continuidad de los procesos a pesar de los cambios que se producen periódicamente en la administración pública. El enfrentamiento de la exclusión educativa, no solamente en ese nivel, no en todo el sistema educativo, tiene que transformarse en una política de Estado.
- Una de las conclusiones de esta revisión de los planteos curriculares en casos internacionales relevantes y en la región SICA es el reconocimiento de que este nivel educativo requiere cambios y transformaciones, cuya concreción es muy compleja. Parte importante de la complejidad se encuentra en la necesidad de cambios en las regulaciones existentes o en la formulación de una nueva normativa que dé sustento a las políticas impulsadas y en el aval y acompañamiento cercano de las iniciativas desde las más altas esferas de los ministerios de Educación. Algunas experiencias realizadas en el sector privado de la educación, si bien encontraron ese aval en el despacho de los Ministros, tropezaron con grandes dificultades en los mandos medios ministeriales, todavía inmersos en la cultura curricular heredada (Núñez Elizondo, 2020)
- Lo que es claro en estos procesos de cambio, que son sistémicos, es que cada país ha encontrado su ritmo, sus ingenierías, sus formas de generarlos. En las

experiencias internacionales presentadas en la Consulta Técnica que realizó la CECC/SICA y en las que se puede encontrar en la documentación disponible, cada transformación tiene su propia historia político-institucional: el denominador más común es la necesidad de lograr acuerdos para generar cambios en los que se tocan intereses laborales, aspectos vinculados con la distribución de los recursos, entre otros aspectos.

- La toma de decisiones curriculares al nivel de la administración central o al nivel local/institucional pareciera un falso dilema. Esos dos enfoques extremos admiten - como lo muestra la práctica- posibilidades intermedias, observándose una tendencia cada vez mayor a dar más importancia a las decisiones locales, bajo un cierto marco regulatorio general.
- En varios casos, el nuevo diseño curricular -acompañado de un marco normativo- propicia la construcción de las propuestas de enseñanza en los propios centros educativos. Estas propuestas institucionales suponen la creación de condiciones en las que la escuela pueda: pensar una organización dinámica que permita contextualizar el currículo y reconocer la diversidad de saberes y experiencias que los estudiantes portan; lograr que los profesores orienten aprendizajes significativos, profundos y auténticos, con capacidad para resolver problemas de la vida real; poner a la comprensión en el lugar central del currículo y a los conocimientos de las asignaturas, al servicio de ella, cultivando en los estudiantes las habilidades para ello.
- En las experiencias revisadas es común concebir el conocimiento como una construcción social y colectiva, lo que implica propiciar instancias colaborativas de producción del conocimiento y en muchas se patentizan las discusiones que llevaron a producir los conocimientos que el diseño curricular definió.
- Las experiencias propician el desarrollo de la capacidad metacognitiva, la cual contribuye sustancialmente a la autonomía de los estudiantes. Supone un trabajo sistemático e intencional de la escuela, ofreciendo oportunidades de aprendizaje que implican niveles de autonomía y complejidad creciente, así como de autoevaluación.
- Las experiencias innovadoras buscan superar la fragmentación de la enseñanza tradicional, para lo cual el diseño curricular propicia el trabajo articulado entre distintas disciplinas y áreas en función de problemas complejos y proyectos colaborativos. Estos se constituyen en núcleos de aprendizaje interdisciplinar y de relación fluida con situaciones de la realidad cercana y del mundo contemporáneo.
- Algunas iniciativas dirigidas a atraer a adolescentes de sectores medios-bajos y bajos que no concurrían a la secundaria han modificado el modelo pedagógico de las escuelas, incorporando en el currículo cambios en la relación con el conocimiento

(software y biotecnología), aceptando la omnipresencia de las TIC, la necesidad de innovar en las prácticas de enseñanza en el sentido recogido en las anteriores proposiciones y en motivar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estas propuestas de currículo institucional utilizan el concepto de Núcleos Interdisciplinarios de Aprendizaje, a partir de problemáticas sociales propias del contexto escolar.

- Varias experiencias han reconocido que los cambios en los documentos curriculares no han llegado como es debido a las prácticas docentes. A los docentes les ha costado reflejar en las actividades del aula los mensajes pedagógicos de los documentos. Lo cual muestra que no siempre medios para implementar los cambios eran suficientemente efectivos.
- Algunas experiencias han reconocido que la falta de participación de los maestros en el diseño de los cambios y una inadecuada comunicación desde los niveles centrales originaron el desinterés e, incluso, la resistencia de los docentes.

### **c. El maestro, pieza clave**

Varios de los estudios que se han realizado sobre la incorporación de las competencias básicas del Siglo XXI (CBS21) en el currículo de los países (entre ellos México y Chile) concluyen en la dificultad del paso al aula. Lo que queda claro es el traslado de los nuevos enfoques curriculares al aula dependen de los maestros. (Reimers & Chung, 2019). Lo cual podría sonar a una verdad de Perogrullo. Pero no está demás verla subrayada por los especialistas y reiterarla en el contexto de este documento, particularmente por lo que supone todavía de búsqueda sobre cómo identificar prácticas didácticas para cultivar de manera efectiva esas competencias y trasladarlas a los procesos formativos de las y los docentes. Casi es innecesario repetirlo, pues es ampliamente reconocido que no es posible, ni deseable, ningún cambio en la escuela sin el activo involucramiento de los docentes (García-Huidobro, 2019)

Hay mucho escrito y dicho sobre el magisterio, en este documento se subrayarán solamente los elementos que han surgido de las experiencias que se han revisado sobre la innovación curricular.

Una primera comprobación que es común a todas las experiencias innovadoras es el cambio fundamental en el rol del docente: de transmisor, a facilitador o mediador pedagógico (MEP, 2015), guía y motivador. Es el efecto de un cambio, también, en la mirada a la escuela, concebida hasta ahora como un espacio compartimentado al servicio de la enseñanza del docente, para entenderla como un espacio al servicio del aprendizaje de los estudiantes.

La experiencia desarrollada en algunos países muestra que superar la práctica de la enseñanza centrada en el maestro y su tarea en soledad, cambiar el carácter enciclopedista de la enseñanza e incorporar las tecnologías de información y comunicación como parte del entorno de aprendizaje... requieren cambios importantes en el tipo de trabajo que desarrollan los docentes.

Los maestros han sido en muchas reformas educativas -ineficaces por eso mismo- simples ejecutores pasivos de las disposiciones ministeriales. Una propuesta curricular innovadora comienza por reivindicar su rol activo, junto con otros docentes, para reflexionar sobre su práctica educativa, e indagar en cuánto pudiera estar ella contribuyendo a alejar a los adolescentes de la escuela (Vargas, 2020). Al hacerlo las maestras y los maestros rompen la dicotomía entre teoría y práctica y se incorporan a la dinámica de la reflexión sobre la situación de sus estudiantes, al debate sobre cómo responder mejor a ella, a acordar actuaciones conjuntas con los otros docentes de la escuela... Pero eso significa que un diseño curricular innovador no es el acto prescriptivo de un grupo de expertos desde el escritorio, sino la invitación y la creación de condiciones para desatar la actividad profesional de los docentes.

Otro cambio importante que se ha observado en las experiencias consideradas y en la reflexión conceptual es que el docente ya no trabaja en soledad. Trabaja con otros en una estructura curricular por problemas o proyectos, con enfoque multi o interdisciplinario. El trabajo en equipo dentro de las aulas es un concepto nuevo que ha dado lugar a la aparición del concepto de co-docencia (Esteve Gilbert, 2019) (Urbina Hurtado, Basualto Rojas, Durán Castro, & Miranda Orrego, 2017) (Obando-Castillo, 2016)

Los nuevos tipos de trabajo exigen, incluso, redefinir sus funciones y los nombres de sus puestos de trabajo. Las experiencias internacionales muestran varios tipos nuevos de perfiles y funciones que se van requiriendo, con diversas denominaciones: Asesor Pedagógico Itinerante (México), Asesores de Mejoramiento Escolar (Suiza), Amigo Mentor (Nuevo León, México; Australia, Canadá); miembros de las comunidades con pericias específicas son invitados a las clases (Finlandia, Canadá) (OECD, 2013).

Varias experiencias [Escuelas Planea, en Argentina (UNICEF, 2018)] han incorporado la figura de un consejero estudiantil por curso, con la tarea principal de apoyar la continuidad de las trayectorias estudiantiles en el nivel secundario, alertas a las señales de riesgo y a encontrar los alicientes para superar los obstáculos y dificultades que encuentren los estudiantes. Otra figura docente incorporada como cargo pedagógico en las experiencias innovadoras es el "facilitador digital" cuyo rol es el de asesorar a los profesores en la



integración del equipamiento tecnológico a su planificación y práctica (Steinberg, Tiramonti, & Ziegler, 2019).

El apoyo al aprendizaje del Siglo XXI requiere un conjunto robusto y coherente de estándares de práctica docente, cambios sustanciales en los procesos de formación docente y oportunidades de desarrollo profesional para sostener la práctica docente en los estándares deseados. (Reimers & Chung, 2019)

Los investigadores referidos destacaron en la acción de Singapur, India y China, el alineamiento de la preparación inicial y continua de los maestros y directores de escuela, con los objetivos del proceso de cambio.

El acompañamiento cercano a los docentes representa, también, un cambio en los procesos de gestión desde los niveles centrales. Los educadores de China cuentan, por ejemplo, con un Sistema de Investigación Docente que apoya a la enseñanza de los maestros en el aula. Los investigadores son seleccionados entre los mejores docentes; apoyan el trabajo de los maestros al coordinar proyectos de investigación basados en la escuela, visitan las escuelas, interpretan los estándares del plan de estudios, analizan la enseñanza en el aula, desarrollan materiales de enseñanza e identifican las mejores prácticas. Todos los profesores reciben actividades de formación ocho veces al año. Los maestros pasan medio día cada semana en actividades de investigación pedagógica a nivel de distrito y otro medio día en actividades pedagógicas a nivel escolar. (Reimers & Chung, 2019). En general, los países no descuidan la formación docente, pero en muchas ocasiones, los programas de formación no están alineados con el nuevo currículo. Así lo reportaron los investigadores para Chile y México. Puede generalizarse sin ser injustos, la apreciación de que el acompañamiento cercano (situado, lo llaman algunos) está todavía un poco lejos de las prácticas de gestión.

En algunos países de los analizados en el estudio referido las instituciones universitarias responsables de la formación docente no tenían familiaridad con los objetivos pretendidos por la reforma del currículo y estuvieron muy lejos de la práctica y de la actividad pedagógica en las escuelas (Reimers & Chung, 2019). Lo que pudiera ser frecuente en la región SICA.

Empero, el cambio no es solamente metodológico. Para que éste surta efecto, se requieren mejorar las condiciones institucionales de los maestros. Los especialistas han señalado que no se irá muy lejos con propuestas curriculares innovadoras si es que van a ser implementadas por docentes que experimentan una amplia rotación, pluriempleo y muy poco tiempo disponible para otras actividades en la escuela, más allá del clásico dictado de

clases. La experiencia de cambio en varios países da pie para reconocer que, para realizar transformaciones de magnitud en el nivel secundario, es altamente importante atender - además de a la formación inicial y continua- a las condiciones del trabajo docente y a la manera de estructurar los puestos en los centros educativos de ese nivel.

Específicamente para la región SICA, un informe de PREAL (Guzmán J. , 2013) resalta seis temas de política que resultan relevantes para la región: (a) elevar el nivel y la calidad de la formación inicial, (b) establecer expectativas claras de desempeño, (c) fomentar el desarrollo profesional a lo largo de la carrera, (d) propiciar un ambiente favorable para la enseñanza, (e) asignar salarios e incentivos apropiados y (f) desarrollar prácticas de evaluación para la mejora continua. La experiencia de lo realizado en algunos países (Saavedra & Barrón, 2018) (Cuenca, 2015) puede servir de inspiración para otros.

La CECC/SICA hace suyas las diez pautas de política fundamentales para replantear la profesión docente, en el marco de las nuevas demandas a los sistemas educativos, en general y al nivel de Secundaria alta, en particular. Han sido propuestas por El Diálogo Interamericano; sus autores (Cumsille & Fiszbein, 2015) son claros en que no existen soluciones únicas, ni un modelo único a seguir. Por eso son pautas para orientar las políticas docentes, que el documento ilustra con casos específicos de la región latinoamericana. Esta es la cita textual del documento Construyendo Políticas Docentes Efectivas: Pautas para la acción.

***Pauta 1:** Resulta imprescindible dignificar la carrera docente desde el comienzo, atrayendo a estudiantes de alto rendimiento y capacidad de liderazgo a los programas de formación docente. Se requieren estándares altos de admisión y estrategias activas de atracción de estudiantes destacados. Esto necesita complementarse con buenas condiciones laborales en la profesión, incluyendo la presencia de salarios competitivos.*

***Pauta 2:** La formación inicial debe mejorar en al menos dos aspectos: (a) ser más rigurosa académicamente en términos de dominio de contenidos, alineándola con los estándares de aprendizaje del sistema educativo; (b) e incluir suficiente experiencia práctica articulada con la formación de modo que los graduados terminen con suficiente experiencia al frente de las aulas.*

***Pauta 3:** Se necesita un mecanismo regulatorio sistemático, que evalúe y supervise periódicamente a los institutos de formación docente, incluso cerrando aquellos que no muestren buenos resultados de manera sostenida, para garantizar una formación inicial de calidad.*

***Pauta 4:** El título a nivel terciario debe ser el primer requisito de entrada a la profesión docente y, una vez terminados los estudios, el ingreso a la profesión*

*docente debe ser altamente competitivo y selectivo, de modo que solo los mejores candidatos lleguen al aula.*

***Pauta 5:*** *Se necesita de evaluaciones docentes técnicamente sólidas, basadas en criterios objetivos y transparentes y que tomen en cuenta diversos indicadores, entre ellos el aprendizaje de los alumnos, para mejorar las prácticas docentes (identificando debilidades e informando las necesidades de desarrollo profesional). Asimismo, se debe contar con el apoyo de una administración seria y creíble, para asegurar la calidad y probidad del sistema de evaluación.*

***Pauta 6:*** *Es necesario profesionalizar la carrera docente, estableciendo criterios claros de reconocimiento, promoción y progreso profesional basados en el mérito y no exclusivamente en la antigüedad, y ofreciendo más oportunidades de progreso profesional horizontal sin necesidad de abandonar el trabajo al frente del aula.*

***Pauta 7:*** *La formación continua debe abarcar tanto el acompañamiento de docentes jóvenes, como la actualización de los profesores con mayor experiencia y el apoyo a docentes que enfrentan dificultades en el aula, reconociendo sus distintas necesidades e incorporando innovaciones, incluyendo el uso de nuevas herramientas como el aprendizaje a distancia/virtual. La carrera de directores requiere de profundas mejoras.*

***Pauta 8:*** *Es necesario seleccionar a buenos candidatos para convertirse en directores y prepararlos para liderar el proceso educativo en la escuela. Se necesita avanzar tanto en la formación inicial de directivos como en el acompañamiento de los nuevos directores y en oportunidades de formación continua.*

***Pauta 9:*** *Se debe actuar con determinación cuando existan instancias de abuso y corrupción que resultan en altas tasas de ausentismo, compra-venta de puestos, y falta de compromiso con la educación de los niños.*

***Pauta 10:*** *Es necesario considerar la heterogeneidad social y cultural dentro de los países, y generar políticas que prioricen a las poblaciones desventajadas. Los docentes más calificados deben ser asignados para trabajar con poblaciones vulnerables. Los profesores que trabajan con pueblos originarios en su lengua nativa deben ser preparados para este propósito y apoyados continuamente. (págs. 3-4)*

### **3. LÍNEAS MAESTRAS DE LA PROPUESTA**

#### **La CECC y los cambios**

Desde hace diez años, la región ha dispuesto de instrumentos de monitoreo y control de la escolarización, gracias al Sistema Regional de Indicadores Educativos (SRIE) de la

CECC/SICA (Fondo España-SICA, 2010) y a otros estudios realizados (PEN, 2016) (Adelman & Székely, 2017). Los indicadores del fracaso escolar han ido mostrando el duro desafío que implica la incorporación de las y los adolescentes en situación de vulnerabilidad y la reinserción al sistema escolar de quienes ya abandonaron la escuela.

Los estudios han mostrado que la mayor parte de estudiantes que permanecen en el sistema hasta culminar sus estudios de secundaria, son de familias de las clases medias y altas. Lo cual pareciera indicar que la oferta educativa vigente ha sido y es funcional a los intereses de estos sectores. Algunos especialistas piensan<sup>11</sup> que esos sectores sociales tienen un modelo cultural común que hace posible y exigible una escolaridad completa. Modelo que incluye cierto tipo de conocimientos y un modo de construirlos propios de un cierto ideal de orden social. La secundaria que hoy conocemos se configuró según la cultura de comienzos del siglo pasado y como respuesta a dicho ideal, con la función de preparar al sector ciudadano que ejercería el liderazgo político, económico y social (Steinberg, Tiramonti, & Ziegler, 2019). Aquel modelo se ha convertido, progresivamente, en el modelo aspiracional de las clases bajas a las que los sistemas sociales y educativos apoyan con diversas medidas con el propósito de hacerlo realidad. Por eso es probable que la ampliación de la oferta educativa y los esfuerzos para recuperar la escolaridad perdida de los pobres se hayan realizado sin cambiar el modelo de escuela secundaria, convencidos de que tienen derecho a “esa” educación.

En lo que sí hay amplio consenso es que la escuela secundaria fue efectiva para formar en los saberes definidos como adecuados en los inicios del siglo XX. Ese nivel educativo, un siglo después, tiene grandes dificultades para asegurar una educación de calidad y completa a todas y todos los adolescentes en edad de cursarlo, muy particularmente a los que viven en situaciones de vulnerabilidad. Por ello, el desinterés creciente de los estudiantes en esa secundaria que no responde a su real y efectivo modelo cultural.

Eso puede explicar por qué la preocupación y esfuerzo de los gobiernos por lograr continuidad y permanencia en las trayectorias de todos los estudiantes han mostrado ser limitadas para alcanzar la inclusión deseada de todas y todos. La CECC/SICA considera que un motivo importante es que las ofertas hechas en el marco de esas buenas intenciones se han realizado sin modificar el modelo institucional, los contenidos, las prácticas docentes y la estructura de la formación docente. Varios estudios lo han mostrado (Steinberg, Tiramonti, & Ziegler, 2019).

---

<sup>11</sup> Diálogo por correo electrónico con Juan Cristóbal García-Huidobro

Algunas experiencias han enseñado que la calidad es pre-requisito de la equidad. Si la educación es irrelevante para las y los adolescentes, no vale la pena ofrecerla (Fumagalli L. , La mejora de los resultados del aprendizaje escolar: qué hacer desde las políticas curriculares, 2015). Por tanto, el principio básico de llegar a todos los que ahora están fuera de la escuela o en riesgo de dejarla, es adecuar la oferta educativa a las demandas que surjan de las necesidades diferentes de los estudiantes, así como de los requerimientos del entorno social en el que deberán desenvolverse (Cox, Schiefelbein, Lemaitre, Hopenhayn, & Himmel, 1995).

En respuesta al elemento central del diagnóstico al que quisiera la CECC/SICA responder, la propuesta centra su atención en el currículo escolar, principalmente, aunque reconoce y propone que la implementación de las posibles alternativas que se diseñen, deben de tener en cuenta el conjunto de otras transformaciones dentro del sistema que son requeridas por quienes han analizado y estudiado experiencias de cambio en el ámbito internacional.

Esta propuesta representa la lectura que la CECC/SICA hace de los abultados índices de abandono y de las explicaciones que de diversa manera dan los propios estudiantes a su alejamiento de las aulas escolares. Cobra sentido desde la perspectiva de la población en condiciones de vulnerabilidad, pero no se agota en ella. La propuesta que formula la CECC/SICA invita a los países a pensar en una escuela que cambia su estructura y los modos de acceder al conocimiento, para dar cabida a todas las y los adolescentes.

La población adolescente que debiera estar en la escuela y que no lo está por haberla dejado o no haber ingresado a ella se encuentra en diversas y variadas situaciones de vulnerabilidad: fenómenos migratorios, embarazo y maternidad tempranas, pobreza... La CECC/SICA considera que dotar de mayor relevancia y pertinencia al conjunto de la oferta educativa secundaria que se hace a esta población, es más efectivo que buscar soluciones específicas para cada tipo de vulnerabilidad. Si bien este es un principio que puede ser válido para toda la educación secundaria que ofrece un sistema educativo, la CECC/SICA considera de mayor urgencia comenzar esos procesos en algunas de las áreas territoriales donde la situación de vulnerabilidad es más crítica para la juventud fuera de la escuela o en riesgo de dejarla y/o en un conjunto de centros educativos donde los indicadores de permanencia y reinserción son más críticos.

La propuesta de la CECC/SICA se ubica entre las corrientes más recientemente promovidas en varios países, enfocando la atención en las competencias infaltables en

la Educación Secundaria alta y en los estudiantes como centro del aprendizaje para mirar desde ellos, como punto de vista dominante, todo el proceso educativo.

Esta propuesta suscribe los modelos que reconocen que los procesos de cambio son complejos, que necesitan abordarse con un enfoque sistémico, donde el contexto, y el sistema en el que las escuelas se inscriben, debe ser objeto de análisis y política, y un rasgo deseable de las estrategias de cambio debe ser su sostenibilidad en el tiempo.

**La Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA propone a los Ministerios de Educación de los países de esta región generar las condiciones financieras, técnicas y humanas para que los centros educativos de las áreas críticas asuman la responsabilidad de definir los aspectos centrales del qué y cómo educar a tipos específicos de población, a partir de orientaciones generales claras del nivel central.**

**a. Objetivos de la secundaria para esta época**

**i. Algunos elementos conceptuales**

Los países, en diferentes partes del mundo, han ido ensayando reformas de la educación secundaria, desde hace muchos años. Esas transformaciones cumplieron el efecto contrario: acentuar la rigidez del modelo tradicional e hicieron cada vez más evidente la crisis de sentido y de identidad del nivel medio (Tedesco, Palabras Iniciales del Ministro de Educación, 2008).

No ha quedado resuelta, todavía, esa crisis de identidad. No es claro si la Educación Secundaria tiene un carácter instrumental (preparación para una profesión u oficio), o si tiene un valor en sí misma. En general, pareciera haber prevalecido el concepto de que es un instrumento para otros fines: se estudia la Secundaria alta para ir a la Universidad. Eso hoy resulta insuficiente e incomoda a los tomadores de decisiones, que preferirían reconocer que la educación secundaria tiene fines propios: que los adolescentes y jóvenes aumenten su conocimiento y comprensión del mundo en el que viven, crezcan en autonomía, autoestima y sentido de la justicia y planifiquen las respuestas a los problemas que plantea su vida cotidiana (su propio proyecto de vida, trabajo...)

Esta dificultad en reconocerle identidad propia originó que los mandatos a las escuelas fueran ambiguos, además de múltiples. No era fácil alcanzar todos esos objetivos que

se le iban acumulando y yuxtaponiendo. Tanto que algunos investigadores, como Goodlad (1984) los caracterizaron como “pantano conceptual”.

Hace falta, pues, replantear los objetivos de la educación secundaria, a la que hay que comprender como un espacio formativo para promover saberes que contribuyan a la construcción de ciudadanía, a lograr habilidades para la vida y la vinculación con el mundo del trabajo y la continuidad de estudios.

Los objetivos deben ser tales que logren “encantar” a cada una y cada uno de los estudiantes y motivarlos en el disfrute de los distintos tipos de aprendizajes planteados. Todo esto significa que es necesario replantear los objetivos mismos de la educación secundaria y a responder de formas diferentes a las preguntas de para qué y a quiénes estamos educando. (Lopez, 2019). Esto requiere una clara comprensión de la diversidad estudiantil y de la diversidad de contextos de los que vienen y en los que viven los jóvenes, de manera que la oferta educativa les resulte realmente relevante y atractiva.

Es importante, también, reconocer que existe más de una manera de clasificación los objetivos. Un estudio considerado "el estudio curricular más importante del siglo XX" en los Estados Unidos (García-Huidobro, 2019) debido a su amplitud y rigor, clasificó los objetivos de la escolarización en cuatro áreas amplias: (a) académico-intelectual, (b) vocacional, (c) social-cívico y (d) personal.

## **ii. Las tendencias internacionales**

Las propuestas de cambio, hoy en día, tratan de salir del énfasis dominante en la dimensión conceptual que ha tenido la educación secundaria (y no solo ella). La experiencia ha mostrado, también en los países de la región SICA, que los objetivos académico-intelectuales han sido los más perseguidos, al mismo tiempo que los menos logrados. Más aún con la presión que ejercen las pruebas internacionales. Las investigaciones muestran que el tiempo extra de clase se ha utilizado para fortalecer el estudio de matemáticas y ciencias... Da la impresión de que la escuela, especialmente la escuela de los pobres, en los hechos priorizó un currículo oculto: normas y valores disciplinarios para la convivencia con la desigualdad social<sup>12</sup>.

Pese a algunas diferencias, en la mayor parte de los países estudiados por Reimers y Chung (Singapur, China, Chile, México, India, Estados Unidos) dominó el énfasis en los objetivos cognitivos, mostrando la arraigada cultura o “gramática” escolar en los países.

---

<sup>12</sup> L. Fumagalli (comunicación personal. 1° de mayo 2020).

Lo más importante, todos los países reconocieron que las metas educativas para todos los estudiantes necesitaban ampliarse (Reimers & Chung, 2019).

En los Estados Unidos, se impulsaron gran parte de las reformas recientes con la presión de las necesidades educativas que demanda una nueva economía basada en el conocimiento. El énfasis fue puesto en la dimensión académica, por lo que las competencias cognitivas predominaron, siendo menor el acento en las competencias interpersonales e intrapersonales, si se las analiza en relación con el marco de Hilton y Pellegrino (Reimers & Chung, 2019)

Uno de los desafíos más importantes que experimentan los países que buscan cambios en la secundaria, es cómo mover el currículo real desde el dominio de los conocimientos hacia trayectorias curriculares dirigidas más hacia la creatividad y la identidad y de contar con las pedagogías para lograrlo (Reimers & Chung, 2019) (García-Huidobro, 2019).

Otra tendencia internacional, de la que el currículo chileno es representativo, es el espacio que va ganando la explicitación de objetivos de educación para la ciudadanía, mediante el desarrollo de competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales que contribuyan a ello. El currículo de Chile menciona el auto desarrollo y asertividad, el desarrollo del pensamiento, la formación ética, la relación con el Ambiente Social y Natural (Ley No. 20911, 2016). Por su parte, no solamente para la educación secundaria, toda la política educativa costarricense se denomina Educar para una nueva ciudadanía: Fundamentación de la transformación curricular costarricense (MEP Costa Rica, 2015) (Ulate, 2020)

Como sostuvo Leonardo Garnier en el Foro Regional de Políticas Educativas 2018 (Lopez, 2019), la secundaria debe tender a formar a los estudiantes, por una parte, para alcanzar algunos de los objetivos tradicionales que continúan vigentes: proseguir estudios superiores; acceder exitosamente al mundo del trabajo y la producción. Y, por otra, para recuperar otros objetivos olvidados o, al menos, menospreciados: para la convivencia, la ciudadanía y la democracia: para la identidad; para la vida y para el disfrute de la vida.

### **iii. Propuesta de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA**

Las sugerencias de política educativa que se expresan a continuación se refieren, de manera específica a la revisión y/o al diseño de ofertas alternativas dirigidas a áreas o



centros educativos donde se encuentra la población estudiantil que vive en condiciones de vulnerabilidad por diversos factores: áreas o centros con indicadores críticos de repetencia y sobre edad, de abandono escolar, de tasa transición de la secundaria baja a la alta, población sin escolaridad por razones de migración familiar y otros.

Si bien el texto se refiere de manera genérica al nivel secundario, la intención de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA está en proponer medidas de excepción y de flexibilización de la normativa curricular para este caso específico.

- La Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA propone a los Ministerios de Educación de los países revisar críticamente si el objetivo único o principal de la Secundaria alta en su sistema educativo está orientado de forma declarada o implícita a proseguir estudios universitarios.

La Política Educativa Centroamericana (PEC) 2013-2030 en su objetivo 3 se refiere a la educación posterior a los primeros diez años de básica, de forma genérica, como “educación post-básica”, rehuye la denominación de “bachillerato”:

*“La educación post-básica de dos años será una ampliación educativa estratégica para ofrecer a las personas adolescentes de los países miembros del SICA tanto la profundización de su formación académica, como el conocimiento y las habilidades relacionadas con el empleo y la supervivencia digna de la persona y la familia” (CECC/SICA, 2015) pág. 13*

En la línea estratégica correspondiente determina: *“...incluir una formación integral orientada al bienestar personal y familiar; al trabajo y la capacidad de emprendimiento; a las competencias para continuar aprendizajes de calidad a lo largo de la vida y a una práctica responsable de la vida ciudadana” (CECC/SICA, 2015, pág. 17)*. El acuerdo de los Ministros es reconocer que, después de los 10 años de Educación Básica, sigue un proceso de crecimiento, en varias dimensiones, que incluye la adquisición de capacidades para aprender a lo largo de la vida, lo cual podría llevar a los jóvenes a los estudios universitarios, pero no exclusiva ni principal ni necesariamente.

El título de Bachiller, tomado de la vida académica, es un grado imprescindible y obligatorio para iniciar cualquier clase de estudios universitarios. La Política Educativa Centroamericana descarta que el objetivo principal de la continuidad de los estudios post-básicos (Secundaria alta) sea la adquisición de ese grado académico. No lo prioriza, pero no lo excluye.

La revisión crítica de los objetivos que la SE-CECC/SICA propone a los Ministerios de Educación busca alinear las prácticas educativas a los principios enunciados en la política educativa suscrita por todos los países.

- La SE-CECC/SICA propone a los Ministerios de Educación organizar un ejercicio de revisión de la importancia curricular, nivel de prioridad y fuerza con la que se expresan en sus documentos curriculares y, sobre todo, en la práctica educativa escolar, objetivos relacionados con el desarrollo sostenible, la convivencia, la ciudadanía, la democracia, los estilos de vida y el disfrute de ella. Estos son objetivos relacionados con los campos emocional y social vinculados a la Meta 4.7 del ODS 4.

La revisión crítica y objetiva de esos aspectos revelará las fortalezas y debilidades que tiene la educación secundaria en general para orientar su acción de manera equilibrada hacia objetivos relacionados tanto con el campo académico como con las habilidades para la vida personal, familiar, social y productiva. De ese análisis surgirán decisiones de política y estrategia en el campo curricular que consoliden las fortalezas y corrijan las debilidades al diseñar alternativas dirigidas a la población en situación de vulnerabilidad, donde los aspectos socioemocionales son de muy alta importancia. Para cuyo tratamiento se requieren docentes idóneos

- La SE-CECC propone a los Ministerios de Educación emitir normas técnicas y administrativas, para que la oferta educativa de nivel secundario destinada a la población en situación de vulnerabilidad se oriente de manera equilibrada: i. al bienestar personal y familiar; ii. al trabajo y la capacidad de emprendimiento; iii. a las competencias para continuar aprendizajes de calidad a lo largo de la vida y iv. a una práctica responsable de la vida ciudadana. De manera urgente, para que la oferta educativa destinada a estudiantes y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad se diseñe atendiendo a esos lineamientos de estrategia trazados por la PEC.

Estudiantes en condiciones de vulnerabilidad son los que están en riesgo de abandonar la escuela o ya están fuera de ella, afectados por situaciones de migración y otros factores. Los objetivos de la oferta educativa para ellos no pueden ser los mismos que los de los estudiantes que tienen condiciones regulares en el sistema. La SE-CECC propone a los Ministerios de Educación que, con carácter excepcional, elaboren dicho marco conceptual y normativo para que las autoridades educativas y los docentes más cercanos a esa población, formulen

localmente y con participación de los interesados, objetivos que correspondan a sus intereses y expectativas. Esos objetivos así explicitados permitirán diseñar/perfeccionar currículos diferenciados para brindar a las y los adolescentes una mayor posibilidad de prepararse para el desarrollo de su proyecto de vida personal, para la vida de trabajo, la producción y el emprendimiento.

## **b. Las competencias en la secundaria**

### **i. Algunos elementos conceptuales**

#### ***El origen del concepto***

Han sido varios los intentos de la comunidad internacional, a lo largo del tiempo, para identificar qué tipo de Educación se necesita para el futuro. La UNESCO con el Informe Faure (1973), elaborado por una Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación y el Informe Delors (1996), fruto de una consulta global al finalizar el siglo anterior, propuso los cuatro pilares de la Educación como: aprender a conocer o saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Al comenzar el nuevo siglo, la OCDE emprendió dos iniciativas similares. Una fue una consulta de expertos sobre las competencias clave que requerían los estados miembros (Programa DeSeCo) (DESECO-OCDE, 2002). La segunda iniciativa es la evaluación periódica del conocimiento y habilidades de los jóvenes de 15 años de edad en lectura, matemáticas y ciencias (PISA).

Otro esfuerzo supranacional para redefinir las competencias que las escuelas deben desarrollar en el siglo XXI proviene de las principales empresas tecnológicas Cisco, Intel y Microsoft la Evaluación. Ellas patrocinan la iniciativa "Enseñanza de las Habilidades del Siglo XXI (ATC21S)", que se centró en el desarrollo de nuevos sistemas de evaluación de las competencias del siglo XXI (Kärkkäinen, 2012). Costa Rica es el único país de la región que participa en este ejercicio (Bujanda & Campos, 2015).

El concepto nace de la corriente de pensamiento sobre el "aprendizaje más profundo"<sup>13</sup>, entendido como el proceso por el cual un individuo se vuelve capaz de usar lo aprendido en una situación para aplicarlo a nuevas situaciones (es decir, transferirlo) (Mehta & Fine, 2015). A través de un aprendizaje más profundo (que a menudo implica aprendizaje compartido e interacciones con otros en una comunidad), el individuo desarrolla pericia en un dominio particular de conocimiento y /o desempeño. El producto del aprendizaje más profundo es el conocimiento transferible, incluido el conocimiento del contenido en un dominio y el conocimiento de cómo, por

---

<sup>13</sup> Deeper learning

qué y cuándo aplicar este conocimiento para responder a preguntas y resolver problemas (National Research Council, 2012).

Las “competencias ” constituyen ya un concepto incorporado al lenguaje educativo corriente. Muchos países lo han incorporado en sus nuevas propuestas curriculares, aunque en otros no, porque el término ha sido objeto de cuestionamientos por su origen en el mundo empresarial privado. En efecto, algunos intentos de incorporarlo en las reformas han recibido fuerte cuestionamiento del uso del término “competencias”- particularmente por la oposición de los sindicatos magisteriales- por su asocio al enfoque del “capital social” en la educación. Algunos países han optado por preferir el uso del término habilidades (Ecuador, Bolivia, Costa Rica, entre ellos). García-Huidobro (2019) da cuenta de las discusiones que buscan diferenciar habilidades y competencias. Un análisis de las contribuciones actuales al tema muestra que, aunque hay variaciones sustanciales, la mayoría de opiniones está de acuerdo en que la competencia es mucho más compleja que la habilidad, y que comprende conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

Sin embargo, también hay, en buena medida, consenso sobre "habilidades y/o competencias", consideradas esenciales para su inclusión en los planes de estudio

### ***El concepto de competencia***

La OCDE desarrolló desde finales del siglo pasado una propuesta de definición y selección de competencias clave en el nuevo contexto mundial (DESECO-OCDE, 2002), dando continuidad a lo consagrado en otros informes como Aprender a Ser (Faure, 1973) y el Informe Delors (Delors, 1996).

El organismo definió competencia como “la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea”, que incluye una combinación de “habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz” (OCDE, 2003, p.8). Concepto que combina el clásico y reconocido saber conocer, saber hacer y saber ser (Informe Faure). Y más adelante se puede leer que la competencia “se manifiesta en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas o medidas” (OCDE, 2003, p.48), lo que implica que se pretenden establecer indicadores para su evaluación y medida. (López Gómez, 2016). En otro referente importante, el Proyecto Tuning -generado en el contexto de reflexión sobre educación

superior en Europa- se indica que las competencias “representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de valores éticos” (Tuning, 2009) (Tuning, 2009, pág. 3).

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (IBE), el centro mundial de excelencia en asuntos curriculares, ha propuesto el siguiente concepto de competencia: “la capacidad para movilizar y utilizar éticamente la información, los datos, los conocimientos, las habilidades, los valores, actitudes y tecnología para involucrarse eficazmente y actuar a través de diversos contextos del Siglo XXI para alcanzar el bien individual, colectivo y global”. (Marope, Griffin, & Gallagher, 2017)

La propuesta de la SE-CECC/SICA adhiere a estos conceptos que representan un conjunto complejo de varias dimensiones que coinciden con el objetivo múltiple para la Secundaria alta que propone la Política Educativa Centroamericana: formar para el bienestar personal y familiar el trabajo y la capacidad de emprendimiento, para continuar aprendizajes de calidad a lo largo de la vida y para una práctica responsable de la vida ciudadana.

### ***Categorización de las competencias***

Hay diversas formas de categorizar las competencias, según los autores especializados, sin que se tenga un punto de referencia común (Marope, Griffin, & Gallagher, 2017). Sin ánimo de zanjar discusiones en ese tema que es debatible, este documento ofrece a los países tres categorizaciones que reflejan algunos de los varios énfasis que pueden encontrarse en el concepto de competencia.

Una manera de organizar las competencias es utilizar el esquema ampliamente difundido desde el Informe Delors, por la UNESCO (Delors, 1996), que propone que el currículo debiera estar integrado por cuatro tipos de aprendizaje: i. aprender a conocer, que concentra la mayor parte de esfuerzos escolares hasta ahora; ii. aprender a hacer, que busca el lado práctico del conocimiento; iii. aprender a ser, fortaleciendo la identidad y autoestima y iv. Aprender a convivir, que requiere habilidades morales y cívicas. Esta clasificación es utilizada en los Fundamentos de la Transformación Curricular de Costa Rica y en el Currículo Nacional Base de Guatemala, para el Ciclo Diversificado del Nivel Medio.

El National Research Council de los Estados Unidos, realizó una categorización preliminar de las competencias en tres dominios: cognoscitivo, intrapersonal e

interpersonal. Ellos representan distintas dimensiones del pensamiento humano y aprovechan trabajos anteriores de taxonomía, como la de Bloom, que tuvieron amplia difusión en la región latinoamericana. El dominio cognitivo comprende el pensamiento y las habilidades relacionadas, como el razonamiento, la resolución de problemas y la memoria. El dominio intrapersonal, comprende emociones y sentimientos e incluye la autorregulación, es decir, la capacidad de establecer y alcanzar las propias metas. El dominio interpersonal comprende las capacidades tanto para expresar información a los demás como para interpretar los mensajes de los demás (verbales y no verbales) y responder adecuadamente (National Research Council, 2012)

El Proyecto Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S) desarrolló un marco que analizó cada una de las diez habilidades importantes del siglo XXI utilizando la estructura de Conocimiento, Habilidades, Actitudes, Valores y Ética (KSAVE)<sup>14</sup>, que se formó después de cotejar estudios de varias organizaciones y países (Reimers & Chung, 2019).

### ***Competencias infaltables***

Qué tipo de competencias deberían incluirse en la educación ha sido y sigue siendo tema de debate, que incluye preguntas como cuánto énfasis se debe dar a la adquisición de conocimiento, en relación con el desarrollo social y personal o en qué nivel se deben dominar los conocimientos y desarrollar determinadas habilidades (Reimers & Chung, 2019). No existe un parámetro universal para ello, por lo que un principio de solución es que deben incluirse aquellas competencias que específicamente demande el grupo de población al que se va a atender, lo cual es particularmente significativo cuando se impulsan acciones para lograr la continuidad de estudios o de atraer a quienes la interrumpieron por algún motivo.

Pensando en las competencias infaltables para este tipo de población en condiciones de vulnerabilidad, el retorno a las competencias básicas puede ser el lema para las opciones curriculares que diseñen los centros educativos en áreas donde viven estudiantes en esas condiciones y en las opciones curriculares para atraer a quienes están en riesgo o ya salieron de la escuela. Buena parte del desaliento en la escuela viene por falta de dominio de competencias básicas de aprendizaje, que contribuyen a la acumulación de fracasos y desalientos.

---

<sup>14</sup> Sigla en inglés or Knowledge, Skills, Attitudes, Values and Ethics

Las competencias para la preparación para la vida de trabajo no debieran faltar en una propuesta dirigida a este tipo de población. Competencias exigidas por el mercado de trabajo en la actualidad son: adaptabilidad a los cambios y a diferentes situaciones; creatividad para descubrir maneras nuevas y efectivas de lidiar con el mundo y resolver problemas; iniciativa, que es tomar la delantera para la resolución de problemas y para la realización de tareas; facilidad de comunicación personal y con los medios tecnológicos disponibles.; facilidad para las relaciones interpersonales, con empatía, y aceptación de sí mismo; capacidad de solucionar problemas; para trabajar en equipo; liderazgo, que escucha las ideas de los otros, inspira confianza, respeta a los demás, es seguro en defender sus ideas; espíritu emprendedor. (Neiva, 2009) (OCDE, 2019)

## **ii. Las tendencias internacionales**

### ***Los énfasis desde la sociedad y desde el propio estudiante***

El enfoque de eficiencia social ha impregnado a los sistemas educativos, haciendo prevalecer el requerimiento de los mercados laborales, como punto de vista dominante, en la definición de los objetivos y el desarrollo de competencias centrales en el currículo. Ese enfoque ha ejercido y ejerce presión sobre enfoques más centrados en el estudiante, originados en los conceptos ampliamente difundidos desde el Informe Delors, por la UNESCO, sobre los cuatro tipos de aprendizaje que debieran integrar el currículo: i. aprender a conocer, que concentra la mayor parte de esfuerzos escolares hasta ahora; ii. aprender a hacer, que busca el lado práctico del conocimiento; iii. aprender a ser, fortaleciendo la identidad y autoestima y iv. aprender a convivir, que requiere habilidades morales y cívicas.

El enfoque de eficiencia social ejerció influencia notoria en los países latinoamericanos, en general, como lo muestran los diversos procesos de reforma emprendidos. La competitividad, como estrategia, buscaba poner a la educación a la altura del proceso de globalización de la economía, identificando competencias funcionales a la vida productiva y al mercado laboral (Martinic, 2001).

Lo propio ocurrió en otros países. Reimers y Chung realizaron un estudio del planteo curricular para la educación en el siglo XXI en seis de ellos: Chile, India, Singapur, China, México y Estados Unidos. El estudio muestra que los propósitos de la educación se ampliaron como respuesta a las nuevas demandas del mundo laboral, debido al desarrollo de las tecnologías de la información. Con diferencias importantes entre los países, los marcos curriculares fueron cambiando para ajustarse a ellas. En los dos casos de países latinoamericanos, para dar respuesta a la percepción de que la participación

ciudadana requeriría una mayor complejidad y responsabilidad. (Reimers & Chung, 2019).

Algunos rasgos de los cambios en esos países pudieran ser lecciones a aprender para los sistemas educativos de la región SICA, a la hora de revisar y analizar los enfoques de sus respectivos currículos. De manera especial -como lo impulsa la CECC- cuando la mirada es desde quienes no encuentran satisfacción ni atracción en la oferta que tienen al alcance, principalmente de la población en condiciones de vulnerabilidad.

En Singapur, la reforma curricular (2011) introdujo la noción de una educación "basada en valores, centrada en los estudiantes". Enfatizó en una educación holística como esencial para el trabajo y la sociedad del siglo XXI. Hizo un gran énfasis en la personalización de la educación. En China, el currículo previsto refleja una amplia gama de habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales. También, en Chile, con mucho más énfasis en las competencias cognitivas y, relativamente menor, en los otros dos tipos de competencias, dados los resultados poco satisfactorios de sus estudiantes en las pruebas internacionales. Algo parecido se concluye de los análisis de las reformas curriculares recientes de México, que incluyeron competencias en los tres dominios; siendo dominantes los del aprendizaje cognitivo. En Chile y México es notoria la importancia dada a las competencias relacionadas con el enfoque de educación en ciudadanía. El marco curricular en la India propuso el desarrollo del aprendizaje holístico, muy alineado con el concepto de competencias del siglo XXI y los tres dominios usados en el estudio para clasificarlas; elaboró libros de texto grado para lograr estas competencias. En los Estados Unidos, primó la preocupación por preparar a los estudiantes para la nueva economía basada en el conocimiento, lo cual impulsó gran parte de las reformas recientes. con fuerte énfasis en el desarrollo de competencias cognitivas. (Reimers & Chung, 2019).



### ¿A qué le da importancia el sistema educativo de Singapur?

Los **valores centrales** clave: el respeto, la responsabilidad, la integridad, el cuidado, la resiliencia y la armonía.

Las **competencias socioemocionales**: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, gestión de relaciones y toma de decisiones responsables.

Las **competencias emergentes**: la alfabetización cívica; conciencia global y habilidades interculturales; pensamiento crítico e inventivo; y habilidades de comunicación, colaboración e información.

El marco de referencia de Singapur describe lo que los alumnos deben saber y hacer para demostrar que han dominado una competencia. Esa declaración operativa de valores y competencias da mucha claridad a funcionarios ministeriales, escuelas, directores y maestros. (Reimers & Chung, 2019)

En ese resumido análisis resalta el énfasis dominante de los objetivos cognitivos en las propuestas curriculares. Muestran la visión cultural más extendida de la escuela que es, probablemente, la que predomina también en la región SICA. Sobresalen, sin embargo, Chile y México por su enfoque en educación para la ciudadanía. También Singapur por su énfasis en una educación basada en valores.

La OCDE ha desarrollado varios trabajos desde el año 2012<sup>15</sup> buscando comprender mejor los cambios que se producen en el mundo del trabajo y la sociedad y las competencias que serán necesarias para tener éxito en esos dos ámbitos. Entre los conocimientos, competencias, actitudes y valores importantes para ello menciona: Competencias básicas (comprensión lectora, matemática y digital); Competencias cognitivas y metacognitivas transversales (pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, el pensamiento creativo, la competencia de aprender a aprender y el autocontrol); competencias sociales y emocionales (concienciación, responsabilidad, empatía, autosuficiencia y colaboración); conocimientos y competencias profesionales, técnicos y especializados (OCDE, 2019).

---

<sup>15</sup> • Encuesta sobre las Competencias de los Adultos de la OCDE (*Survey of Adult Skills*)

- Proyecto de la OCDE *Going Digital*
- Base de datos de Competencias para el Empleo de la OCDE (*Skills for Jobs Database*)
- Estrategia para el empleo de la OCDE de 2018 (*2018 OECD Job Strategy*)
- Iniciativa El futuro del trabajo (*The Future of Work*)
- Estrategia de Innovación de la OCDE (*OECD Innovation Strategy*)
- Marco de acción política de la OCDE en materia de Crecimiento Inclusivo (*Framework for Policy Action on Inclusive Growth*)

Por su parte, la Oficina Internacional de Educación<sup>16</sup> de la UNESCO ha propuesto un Marco Global de Referencia para las Competencias Futuras (Marope, Griffin, & Gallagher, 2017). Es una guía normativa global para los currículos basados en competencias que pueden contribuir a lograr las metas de la Agenda Educación 2030. Ese Marco, un punto de referencia para futuras transformaciones curriculares, contempla siete competencias macro que se consideran relevantes en todos los contextos. Estas son: (i) aprendizaje permanente; (ii) Autogestión; (iii) Uso interactivo de diversas herramientas y recursos; (iv) Interactuar con los demás; (v) Interactuar con el mundo; (vi) Alfabetizaciones múltiples (Multialfabetización); y (vii) Transdisciplinariedad.

#### **Competencias más comunes en el mundo**

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO realizó una amplia revisión de currículos en el mundo y encontró que las competencias más repetidas fueron:

- Creatividad, comunicación, pensamiento crítico, resolución de problemas, curiosidad, metacognición;
- Habilidades digitales, tecnológicas y de tecnologías de información y comunicación (TIC);
- Alfabetizaciones básicas, en medios de comunicación, en información, financiera, científica y aritmética,
- Habilidades interculturales, liderazgo, conciencia global;
- Iniciativa, autodirección, perseverancia, responsabilidad, rendición de cuentas, adaptabilidad; y
- Conocimiento de disciplinas, mentalidad CTIM (Ciencia – Tecnología – ingeniería Matemáticas) en el currículo. STEM en inglés.

(Marope, Griffin, & Gallagher, 2017)

#### **Los países de la región SICA asumen las competencias**

Como se dijo anteriormente, Belice, en el marco del proceso de elaboración del nuevo currículo de Secundaria, ha elaborado un primer borrador del Perfil Ideal del Graduado de la Secundaria en Belice que ha adoptado el enfoque por competencias. El graduado ideal de la escuela secundaria de Belice demostrará los atributos de un buen ciudadano, un sólido comportamiento interpersonal, un firme compromiso con el crecimiento personal y el desarrollo, una férrea ética de trabajo, resiliencia y un marcado concepto

---

<sup>16</sup> IBE, por sus siglas en inglés: International Bureau of Education

positivo de sí mismo. El Perfil Ideal del Graduado de Secundaria en Belice, especifica qué se espera de él en cada una de esas competencias generales.

Costa Rica introdujo el Modelo de Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC), las cuales responden a las expectativas del individuo y la sociedad y a los requerimientos de los sectores productivos. Ha establecido perfiles de salida por dimensión y habilidad en cada ciclo, desde el nivel preescolar. Cada programa de estudio también lo tiene. La Educación de Adultos tiene un perfil diferenciado (MEP Costa Rica, 2015). Actualizó sus programas de estudio para el impulso de competencias y habilidades del Siglo XXI, en el marco de la educación para el desarrollo sostenible, incluidos los de la educación técnica (MEP Costa Rica, 2018).

Participa en el proyecto internacional “Evaluación y Enseñanza de las Competencias del Siglo XXI”<sup>17</sup>, liderada por la Universidad de Melbourne. El proyecto describió las competencias que necesitan los y las jóvenes para enfrentar de manera exitosa los retos del siglo XXI, y cómo evaluarlas. Tiene como propósito motivar a las instituciones y sistemas educativos a incorporar estas competencias en sus programas de enseñanza y aprendizaje. Esto sirvió de base para crear el Capítulo Latinoamericano, sobre la base de la experiencia de Costa Rica, primer asociado del Capítulo. La intención es difundir la propuesta de las Competencias para el Siglo XXI en la región e impulsar el desarrollo de políticas educativas que las incorporen en los sistemas educativos latinoamericanos.



El Proyecto ha identificado estas cuatro grandes categorías de competencias cuya evaluación está actualmente en proceso de prueba: i. maneras de pensar; ii. herramientas para trabajar; iii. maneras de trabajar; iv. Maneras de vivir en el mundo. El Ministerio de Educación de Costa Rica ha

incorporado estas dimensiones en la fundamentación de sus transformación curricular de la siguiente forma: Maneras de aprender, Formas de vivir en el mundo, Formas de relacionarse con otros y Herramientas para integrarse al mundo. Explicita, además, las habilidades que se requieren en cada una de esas competencias (MEP Costa Rica, 2015)

<sup>17</sup> Seis países participantes: Australia, Costa Rica, Estados Unidos, Finlandia, Holanda y Singapur

En El Salvador, la actualización curricular efectuada por el Ministerio de Educación desde el año 2008, da un valor especial a las competencias, sin abandonar del todo la orientación por objetivos, redactándolos en formato de competencias. El currículo salvadoreño define competencias por asignatura a lo largo de todos los niveles del sistema educativo. No define competencias generales de lo que se esperaría de un estudiante al terminar sus estudios secundarios. (MINED El Salvador, 2008)

El Currículo Nacional Base del Bachillerato en Ciencias y Letras de Guatemala, considera competencias que orientan a las y los estudiantes en la formación personal como ciudadana o ciudadano, en el desarrollo de habilidades laborales y en la adquisición de los conocimientos básicos para continuar estudios superiores. El currículo establece competencias para cada uno de los niveles de la estructura del sistema educativo: competencias marco, competencias de ejes, competencias de área y competencias de subárea para la formación de las y los estudiantes. Para cada una de las competencias de subárea se incluyen los indicadores de logro y los contenidos respectivos. (Ministerio de Educación de Guatemala, s/f).

El enfoque de competencias caló en varios actores. Por ejemplo, el XX Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala (Escobar de Gómez (comp), 2016) propuso que los estudiantes, a lo largo del trayecto de secundaria, desarrollen las competencias básicas para la vida, las competencias académicas para proseguir estudios universitarios, las competencias laborales cuando haya seleccionado una carrera de formación para el trabajo y las competencias para el ejercicio de una ciudadanía activa en un país multiétnico, multilingüe y pluricultural.

El Plan Estratégico Institucional 2014-2018 de la Secretaría de Educación de Honduras (Secretaría de Educación, 2014) incorpora el enfoque de competencias desde los elementos de diagnóstico, como deficiencias en la formación de competencias esenciales, hasta las garantías de acceso y calidad para que las adquieran todos los estudiantes. Desde el año 2006 el enfoque de competencias estuvo presente en la propuesta de estructura curricular del Programa de Apoyo a la enseñanza Media en Honduras (PRAEMHO) para la educación media técnico profesional (Secretaría de Educación, 2006). Sin embargo, el Bachillerato en Ciencias y Humanidades - explícitamente orientado a preparar a los estudiantes para la educación superior- no adopta ese enfoque de manera clara en su fundamentación teórica. Sin embargo, denomina competencias generales a las descripciones del perfil de egreso de un bachiller, a las que se suman conocimientos, habilidades y actitudes. A manera de ilustración, se mencionan algunas de las competencias generales, prerrequisitos de la

Educación Superior: valorar la dignidad personal, dialogar y argumentar racionalmente, desarrollar autonomía de juicio y conciencia moral, reconocer y comprometerse con los valores universales, valorar la expresión clara, explícita y rigurosa de las ideas, reconocer fuentes, alcances, posibilidades y condiciones del conocimiento (siguen 5 más). En la categoría de conocimientos: demostrar el dominio de fundamentos de las ciencias naturales, exactas y sociales, manejar los avances científicos-tecnológicos que afectan a la sociedad. En la categoría habilidades: desarrollar capacidades de acceder al conocimiento aplicando procedimientos de la ciencia; utilizar en forma sistemática las TIC. En la categoría actitudes: valorar los aportes de los diferentes campos científicos y tecnológicos, demostrar la apropiación de valores fundamentales relacionados con el trabajo productivo, ciudadanía y democracia y la identidad nacional, evidenciar sensibilidad frente a los problemas nacionales y compromiso con sus soluciones. (Secretaría de Educación, 2014)

El sistema educativo panameño enfrentó la actualización de sus programas de estudio en el año 2012, adoptando el enfoque curricular por competencias, desde una visión socio-constructivista del aprendizaje. Reconoce tres áreas de competencias: cognitiva, procedimentales, interpersonales/valóricas/ actitudinales. Definió que el egresado de la Educación Media se caracterizará por las siguientes competencias: Comunicativa (el lenguaje como instrumento de comunicación); Pensamiento lógico matemático; competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico (para interactuar con él); competencia en el Tratamiento de la información y competencia digital; competencia Social y Ciudadana, Cultural y artística; Aprender a aprender; competencia para la autonomía e iniciativa personal; Soporte técnico (que son las específicas o profesionales de cada especialidad del Bachillerato). Cada competencia es descrita con varios rasgos. (MEDUCA Panamá, 2012) (Pimentel, 2020)

República Dominicana impulsó a partir de 2013 la actualización del currículo por competencias. Enfoque que se incorporó con la intención de formar sujetos capaces de actuar de forma autónoma, con las habilidades para integrar conocimientos provenientes de diversidad de fuentes de información (científicas, académicas, escolares, populares) para responder a las demandas de los diversos contextos socioculturales. La tercera política del Plan Decenal de Educación 2008-2018 (Secretaría de Estado de Educación, 2008) fue visibilizar al currículo como componente fundamental de la calidad de la educación. Por eso esta política se dedicó a la revisión integral del currículo con el enfoque de competencias.

La educación dominicana integra tres orientaciones para fundamentar su currículo: el enfoque histórico-cultural, el enfoque socio-crítico y el enfoque de competencias (MINERD, 2016). El currículo se estructura con tres tipos de competencias: fundamentales, específicas y laborales-profesionales. Las competencias fundamentales son las siete siguientes: Ética y Ciudadana, Comunicativa, de Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico, de Resolución de Problemas, Científica y Tecnológica, Ambiental y de la Salud y de Desarrollo Personal y Espiritual. Al nivel de Secundaria corresponde el desarrollo completo de las competencias, que se describen en su desarrollo progresivo desde el inicio de la escolaridad. Las competencias específicas son las capacidades que los estudiantes deben adquirir mediante cada área curricular de conocimiento. Las competencias laborales-profesionales se refieren al mundo del trabajo y corresponden a las modalidades técnico-profesionales del sistema educativo dominicano.

### **iii. Propuesta de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA**

Las sugerencias de política educativa que se expresan a continuación se refieren, de manera específica a la revisión y/o al diseño de ofertas alternativas dirigidas a áreas o centros educativos donde se encuentra la población estudiantil que vive en condiciones de vulnerabilidad por diversos factores: áreas o centros con indicadores críticos de repitencia y sobre edad, de abandono escolar, de tasa transición de la secundaria baja a la alta, población sin escolaridad por razones de migración familiar y otros.

Si bien el texto se refiere de manera genérica al nivel secundario, la intención de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA está en proponer medidas de excepción y de flexibilización de la normativa curricular para este caso específico.

- Todos los países de la región han adoptado el enfoque de competencias en las definiciones curriculares para la Educación Secundaria de sus países. La Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA propone a los Ministerios de Educación propiciar un ejercicio de análisis sobre dos tópicos: i. cuál es el tipo de competencias que tiene mayor énfasis en las formuladas para la Educación Secundaria alta de su país. La tendencia internacional detectada es que las competencias cognitivas suelen ser las priorizadas. ¿Hasta qué punto el currículo de sus países sigue esa tendencia o se aparta de ella? Y ii. qué relación podría tener el resultado del análisis anterior con los indicadores críticos que se manifiestan en la repetición, el abandono y la insatisfacción que expresan los jóvenes sobre la secundaria ¿Qué cambios habría

que producir en la oferta educativa para la población que sufre esos factores de exclusión?

- La Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA les propone también que, de manera prioritaria, en las ofertas curriculares destinadas a la población en condiciones de vulnerabilidad (en riesgo de dejar la escuela o ya fuera de ella, migrantes y otros...)
  - a. se considere central el retorno a las competencias básicas, cuya falta de dominio en los estudiantes suele estar en la base de la interrupción de la escolaridad. El mayor fracaso de la escuela es no lograr enseñar el manejo de las herramientas básicas de todo aprendizaje. Metodologías ya probadas en países como Australia e Inglaterra podrían ser inspiradoras. Entre ellas el Literacy Curriculum (Quigley & Coleman, 2019): su objetivo es apoyar a los maestros en todas las áreas con estrategias para mejorar la lectura, escritura y comunicación efectiva de los estudiantes. Involucra a todos los docentes, no importando el área bajo su responsabilidad. El informe referido, “Mejora de la alfabetización en las Escuelas Secundarias” ofrece siete recomendaciones prácticas basadas en evidencia, para aplicar el concepto clave de alfabetización disciplinaria.
  - b. se enfaticen las competencias socioemocionales y las competencias emergentes del Siglo XXI. Entre las competencias socio-emocionales se reconocen: autoconciencia, autogestión, conciencia social, gestión de relaciones y toma de decisiones responsables. Entre las competencias emergentes del Siglo XXI: alfabetización cívica (ciudadanía), conciencia global y habilidades interculturales, pensamiento crítico e inventivo, y habilidades de comunicación, colaboración e información.
  - c. se consideren infaltables competencias vinculadas a la iniciación en el mundo del trabajo. Algunas de ella se encuentran en las Competencias del S. XXI. Hay una serie de competencias recomendadas por las empresas, en consultas realizadas, a manera de ilustración: Negociación y resolución de conflictos; capacidad de llegar a acuerdos; Habilidad para tomar decisiones; Sentido de responsabilidad; Puntualidad; Comunicación oral en inglés; Innovación; Atención al cliente.

### **c. Las opciones de estructura curricular**

#### **i. Algunos elementos conceptuales**

Las competencias se logran por medio de decisiones curriculares que definen la forma como se ofrece el contenido de aprendizaje para que los estudiantes cultiven y

desarrollen las competencias. Hay dos tipos de decisiones curriculares que se abordarán en este acápite. Una primera decisión a tomarse es o mantener la estructura tradicional del currículo por asignaturas o evolucionar hacia una estructura por áreas de conocimiento. La segunda decisión versa sobre la gobernanza del currículo, sea para mantener el sistema decisional desde el nivel central del sistema educativo, sea para transferir capacidades decisionales, en grados diversos, a instancias de gestión intermedias, a los centros educativos y a los docentes; los docentes tienen en sus manos las principales decisiones curriculares en el aula. Sea cuales fueren las decisiones que se tomen en esos aspectos al momento de diseñar alternativas para la población en condiciones de vulnerabilidad, algunos principios tienen que ser inalterables: la flexibilidad, la relación del currículo con el mundo del trabajo y la educación para la ciudadanía. Esta parte del documento propone algunos elementos conceptuales para fundamentar las decisiones que pudieran tomarse.

### **Sobre el contenido curricular**

El contenido de aprendizaje se refiere al conocimiento, competencias, habilidades y valores que se desarrollan en un ambiente de aprendizaje. Las reformas educativas anteriores realizadas en la región han estado destinadas a realizar cambios en el contenido de aprendizaje en términos de ampliar o modificar dominios específicos del conocimiento o áreas temáticas. Las más recientes, han buscado desarrollar deliberadamente las competencias requeridas por la vida personal, social y profesional en el Siglo XXI. Este acápite se centrará en esta otra generación de políticas curriculares.

Las tendencias en el desarrollo curricular contemporáneo (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2015) muestran una insatisfacción creciente con el formato tradicional que dio prioridad a las materias o asignaturas. Se lo critica por alentar una visión parcelada del saber (Fumagalli, 2001) y porque los contenidos de aprendizaje aparecen desconectados de las motivaciones, los intereses y la vida cotidiana de los estudiantes. Tal es la base del desafecto que una importante cantidad de estudiantes tiene con la escuela.

Sin embargo, si bien existe consenso internacional sobre la necesidad de transitar hacia currículos basados en competencias, hay opiniones divergentes acerca de cómo estructurarlos. Algunos mantienen la estructura por asignaturas tradicionales y áreas de aprendizaje de alguna forma entrelazadas con las competencias: en lugar de los antiguos objetivos, se definen competencias por asignaturas y áreas. Pareciera que algunas competencias son naturalmente inherentes a los resultados del aprendizaje de ciertas materias (alfabetización cívica y la conciencia global en los estudios sociales, el pensamiento crítico en el proceso de investigación en las ciencias) (Reimers & Chung,



2019). Otras visiones más radicales plantean que los currículos deben reestructurarse en torno a las competencias (Marope, Griffin, & Gallagher, 2017)

### **Los tipos de estructura**

Según la Estrategia de Competencias de la OCDE (OCDE, 2019) los especialistas<sup>18</sup> reconocen tres enfoques para resolver la cuestión de cómo deben alcanzarse los objetivos y cómo lograr las competencias definidas en el currículo. Son los siguientes:

- (1) el tradicionalismo intelectual, que organiza el currículo en torno a las asignaturas, entregadas por temas;
- (2) el conductismo social que organiza el currículo y evalúa los resultados en relación con objetivos conductuales deseados y
- (3) el experiencial, que se refiere a la construcción de la apercepción y los intereses de los estudiantes por medio de experiencias secuenciadas de resolución de problemas, en los que se sintetizan el conocimiento que ya tienen los estudiantes, la materia y el entorno.

La propuesta de la CECC opta por proponer la incorporación de este enfoque experiencial, al momento de transformar o diseñar un currículo de Educación Secundaria que ofrezca una mejor respuesta a los intereses de los estudiantes que han abandonado la escuela o estuvieron en riesgo de hacerlo, por situaciones diversas que los afectan.

Varias experiencias internacionales de innovación han encontrado la necesidad de un enfoque integrado del contenido en los asuntos globales: la sostenibilidad ecológica, la comprensión intercultural, el multilingüismo..., son ejemplos de áreas problemáticas que estructuran el currículo en esas experiencias. La búsqueda de un contenido interdisciplinario reconoce que los estudiantes no enfrentan y no enfrentarán un mundo con problemas perfectamente definidos por límites disciplinarios, sino, por el contrario, una realidad en la que varios problemas están involucrados a la vez (OECD, 2013). Por ejemplo, la indagación sobre Vida Saludable, creada por los profesores de la Community of Learners Network (British Columbia, Canadá) (OECD, s/f) , integra Artes del Lenguaje, Estudios Sociales, Matemáticas, Actividad Física, Arte Visual, Danza, Drama, Ciencia, Relaciones saludables y Responsabilidad Social. La idea es incorporar el mayor número posible de asignaturas dentro de grandes secuencias de aprendizaje basado en la indagación. Otros ejemplos se brindaron en la Consulta Técnica que organizó la CECC: Taller de Problemáticas Complejas (Área de Educación Científica), Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales (Educación en Ciencias Sociales y Humanidades),

---

<sup>18</sup> El libro de la OCDE cita a Schubert (1982) y también a Goodlad y Su (1992) (Reimers & Chung, 2019)

Taller de Comunicación (Educación en Lengua y Literatura) y Taller de Resolución de Problemas (Educación Matemática), el Yasuní vive: Somos Ecología Integral (multidisciplinar).

En las experiencias innovadoras, el diseño curricular se estructura en torno a áreas de conocimiento que se presentan como unidades curriculares, proyectos, talleres .... Lo común es que el currículo abre espacios tanto de construcción disciplinar de conocimientos, como de construcción multi o interdisciplinar. Consecuentemente, el trabajo docente, la evaluación y promoción de los estudiantes sigue los lineamientos de esa forma de estructurar el currículo (Steinberg, Tiramonti, & Ziegler, 2019) (García-Huidobro, 2019) (Mehta & Fine, 2015).

Con un contenido interdisciplinario, los estudiantes son llevados a integrar la información dentro de estructuras consistentes de conocimiento y a practicar su transferencia flexible a nuevos temas. Las actividades de aprendizaje se definen por las preguntas a las que los estudiantes pretenden responder y por las habilidades que ellos adquieren, más que por el desarrollo separado de diferentes temas (OECD, 2013).

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO desde hace tiempo (Fumagalli, 2001) (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2015) llama la atención sobre la fragmentación de temas, enfoques, entornos de aprendizaje que se dan en los niveles (y también entre niveles) que impide a los sistemas educativos una visión holística del educar y del aprender. Señala que esa visión se expresa crecientemente a través de los marcos curriculares, que se constituyen en una opción para proponer un enfoque holístico y localizado.

Un marco curricular contiene un conjunto de orientaciones y criterios para el diseño de ofertas educativas adecuadas al tipo de estudiantes a los que se quiere atender. Por tanto, guarda estrecha relación con las realidades locales, con una mirada abierta al mundo y a la propia sociedad en su conjunto. De alguna forma, un marco curricular da facilidades y perspectivas para diseños “glo-locales”.

Un marco curricular no busca propiciar transformaciones o reformas que se deciden en el nivel central, aún matizadas por la posibilidad de adecuar o contextualizar contenidos, sino de poner las referencias generales sobre las que los centros educativos pueden diseñar sus propias propuestas curriculares. Opción que parece muy conveniente y atractiva cuando se trata de lograr una mayor pertinencia de la oferta curricular a las necesidades y expectativas de la población en condiciones de vulnerabilidad. El concepto de marco curricular pone sobre el tapete el otro tipo de decisiones sobre la

estructura del currículo que se habían anunciado: las relacionadas con la gobernanza del currículo.

### **Estructura curricular: ¿centralismo o descentralización?**

Sigue abierto el debate en torno a la centralización o descentralización del diseño curricular y su aplicación. ¿Qué decisiones tomar a nivel central y cuáles dejar en manos de las escuelas y de las comunidades educativas locales? ¿Qué contenidos tienen que ser normativamente comunes y cuáles se deberían definir en el nivel local? ¿Cuán prescriptivo debe ser el currículo a nivel nacional y qué autonomía tendrían escuelas y docentes para desarrollarlo en el aula? Son preguntas que los diseñadores de currículo y las autoridades educativas se formulan con frecuencia.

Es evidente que se trata de disyuntivas que no pueden ser resueltas de manera definitiva para que la opción recomendable sea aplicable para todos. Cabe, no obstante, indicar que este debate no es puramente pedagógico, ya que está cruzado por criterios de corte economicistas (costo-beneficios, eficiencia...) (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2014). La reflexión que se hará en este documento, sin embargo, es de orden predominantemente pedagógico, fundamentada en la búsqueda de opciones curriculares que se acerquen más a los intereses y expectativas de los estudiantes que viven en situación de vulnerabilidad, por varios factores. Aún a fuerza de ser reiterativa, hay que recordar que la intención de este documento es proponer algunas pistas para hacer que el currículo de la escuela secundaria resulte atractivo y pertinente para ese tipo de población.

Desde ese punto de vista, es claro que la opción por un currículo definido en el nivel central de los Ministerios de Educación no logra construir un diseño curricular que se adecue a todos los contextos y necesidades de los estudiantes. No pareciera que sea sostenible seguir insistiendo en ese centralismo decisional. De hecho, las reformas y transformaciones de política curricular en la región del SICA lo están reconociendo. Para ilustración, solamente bastará con mencionar las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación de El Salvador (MINED El Salvador, 2008), al determinar que el centro educativo elabore su Proyecto Curricular como instrumento fundamental para llegar al aula, tomando en cuenta a la población estudiantil a la que sirve.

En esa línea de pensamiento, probablemente no se trata de resolver, en rigor, una disyuntiva entre las dos opciones: centralismo vs descentralización. Las lecturas sobre la experiencia internacional muestra, más bien, la tensión entre la necesidad de contar con orientaciones comunes prescriptivas y el margen de decisión que se establece bajo

el dominio de la escuela y el maestro. Es clara la tendencia internacional a entregar mayores facultades a los centros educativos para responder de manera más cabal a la diversidad de población a la que atiende. (Kärkkäinen, 2012)

Los análisis realizados sobre diversas experiencias muestran que la asignación del poder de decisión curricular al nivel escolar permite adecuarse mejor a las necesidades de los estudiantes y las comunidades locales. El estudio de la OCDE ya citado (Kärkkäinen, 2012) menciona a diversos investigadores para concluir que los desafíos que presentan situaciones complejas para la actividad docente requieren una mayor producción local de conocimiento que la simple replicación de modelos centrales. Los maestros pueden valorar mejor las necesidades individuales de aprendizaje, en lugar de ofrecer una enseñanza única para todos. Además de abrir el espacio para que las escuelas y los maestros encuentren soluciones innovadoras en direcciones probablemente imposibles de prever desde el nivel central. Las decisiones de empoderar más a las escuelas podrían basarse en que el juicio y la experiencia profesional de los maestros, los grupos profesionales de referencia vinculados (mundo académico, organizaciones no gubernamentales) y las redes informales de intercambio, pueden producir, combinadamente, mejores efectos en el nivel local. Experiencias exitosas así logradas, pueden ser difundidas de manera horizontal y podrían, en algún momento, producir un efecto ascendente, al influir sobre la política general.

Sin embargo, otorgar mayor poder de decisión sobre el currículo a los niveles locales no está exenta de limitaciones y problemas. Podría ser que los profesores y las escuelas, especialmente en las áreas donde se encuentran los estudiantes en situación de vulnerabilidad, no tengan suficientes incentivos para desarrollar este tipo de iniciativas. Además de que podrían carecer de los recursos y la capacidad para lograr innovaciones de buena calidad para que la oferta curricular en sus localidades sea pertinente. Lo cual contribuye a fortalecer el argumento de que no se trata de una decisión disyuntiva entre centralización y descentralización de las decisiones curriculares.

La fórmula recomendable es la de lograr equilibrio entre la influencia central en la toma de decisiones curriculares con la suficiente flexibilidad a nivel escolar. Así como contar con una sólida intención de equidad en el sistema educativo, para que los niveles centrales otorguen particular atención a generar condiciones suficientes en las áreas donde es mucho más necesario dar pertinencia al currículo. Incluso, antes de extender a todas las escuelas medidas de mayor responsabilidad en materia curricular, la política educativa de cada país podría iniciar de manera controlada y preferencial este enfoque en las áreas donde se supone que están los requerimientos mayores de respuesta a las

necesidades particulares. El principio de discriminación positiva dentro del sistema educativo es necesario cuando la atención de estudiantes en distintas situaciones de riesgo debe contar con maestros y directores sin la formación suficiente o con poca motivación para aceptar que la solución está en sus manos. Además de reconocer que la “cultura de construcción curricular “ (García-Huidobro, 2019) no es muy extendida. Esa dificultad la encontró García-Huidobro en su indagación sobre por qué las escuelas chilenas no habían sido exitosas en aplicar las propuestas de descentralización de la reforma curricular integral hecha en su país (en los 90 del siglo anterior).

El enfoque, que diversos países han intentado, es llamado por García-Huidobro -siguiendo a varios autores- la “deliberación curricular basada en la escuela”. Se da cuando la estructura decisional combina un currículo prescrito en el nivel central (conocimiento estructurado común para reducir las inequidades) con el otorgamiento de grados de libertad para aplicarlo localmente. Muchas experiencias internacionales - algunas presentadas en la Consulta Técnica convocada por la CECC/SICA- han mostrado y siguen mostrando que es factible generar tal cultura.

Es altamente probable que la observación de García-Huidobro sobre la falta de cultura curricular en las escuelas -producto de evidencia en los casos estudiados por él- pueda ser extrapolada a otras situaciones en las que se ha estructurado el currículo que determinan un núcleo central y abren la puerta para que contextualice el currículo localmente.

Cualquiera que sea la opción que se tome, algunos principios no pueden faltar al definir la estructura del currículo. Estos son: la flexibilidad, la vinculación del aprendizaje con el trabajo y la educación en ciudadanía. De manera particular al diseñar alternativas para la población en condiciones de vulnerabilidad.

### **El principio de flexibilidad**

El principio de flexibilidad tiene que ver con la construcción de una cultura curricular que se refiere tanto a la organización del currículo como a la de los agentes educativos. En el marco de un sistema educativo concebido como facilitador de un abanico diverso de oportunidades de aprendizaje (Banco Mundial 2011).

La flexibilidad permea la oferta curricular, posibilitando la generación de oportunidades caracterizadas por su diversidad de tiempos, espacios y modalidades de formación, que integran de manera complementaria lo formal con lo informal, la acción pública con la privada. Permite enfoques intercurriculares, como el tratamiento por proyectos, así como elementos integrados que sean relevantes para los intereses estudiantiles fuera

de los límites de las asignaturas (Kärkkäinen, 2012). El principio de flexibilidad hace posible llevar a la práctica el lema: a diversidad de estudiantes, diversidad curricular (Pimentel, 2020).

La flexibilidad se refiere tanto a las formas de organizar el currículo, como a las, prácticas pedagógicas. Implica, por ello, el uso de figuras adicionales no tradicionales como las asesorías y tutorías que lleven a la práctica la idea de que los alumnos tengan la posibilidad de ajustar el tiempo y lugar de sus aprendizajes en función de sus particulares ritmos y requerimientos. Lo que implica, también, nuevas formas de gestión curricular. Asociada a la formación laboral, abre la posibilidad de que estudiantes puedan llevar algún curso en los Institutos de Formación Profesional, al mismo tiempo que cursar su formación general secundaria (OIT, 2014)

La reforma educativa de Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2009) incluyó medidas para facilitar a los centros educativos tomar decisiones para adaptar el currículo y responder a la diversidad de características y necesidades de las y los estudiantes. Intento que tropezó en aquella época con la dificultad señalada por García-Huidobro, señalada anteriormente. El principio se halla, también, mencionado en varios de los documentos curriculares de la región SICA .

Un currículo cerrado y único, constituye una barrera de acceso y participación para las y los estudiantes que viven en condiciones de vulnerabilidad y los sitúa en una situación de riesgo mayor de exclusión y marginación del sistema educativo. Un currículo abierto y flexible para la secundaria alta, permite la pertinencia de la oferta educativa, con una organización curricular y práctica educativa que tengan en cuenta la diversidad e identidad cultural de esa población estudiantil.

La flexibilidad conjuga de manera equilibrada y coherente las expectativas de los estudiantes en un centro educativo determinado con los fines de la educación nacional en ese nivel educativo.

### **El principio de la vinculación del aprendizaje con el trabajo**

Es criterio cada vez más extendido considerar que es fundamental reforzar en los sistemas educativos la conexión entre la escuela y el trabajo (CEPAL, 2016). Especialmente cuando el diseño curricular se piensa desde la perspectiva de la población joven a la que se quiere brindar oportunidades de continuar o recuperar una escolaridad en riesgo o ya perdida.

La OIT (2015) muestra cómo la etapa de transición entre el ámbito educativo y laboral de los jóvenes se ha caracterizado, prácticamente en todo el mundo, por un alto desempleo, y una menor productividad y calidad del trabajo, cuando lo consiguen. Aún con ventajas notables sobre las generaciones anteriores (mejor conocimiento de nuevas tecnologías, mayor escolaridad y acceso a medios de información) los jóvenes continúan presentando una inserción precaria en el mercado laboral (IESTRA, 2017).

Lo cual significa que la etapa formativa necesita aumentar las oportunidades de aprendizaje ligadas a las competencias que requiere el mercado laboral, mencionadas en el acápite anterior, así como articularla, especialmente en la Secundaria alta, al mundo real del trabajo. Iniciativas que permitan apoyar y fomentar enlaces entre escuelas y empresas para que los estudiantes que se beneficien de ellas deben formar parte del diseño curricular. Opciones como la Educación Dual y la coordinación con los programas de educación y formación técnica y profesional (EFTP) que existen en los países, tienen que ser alentadas (CEPAL, 2016) (Reimers & Chung, 2019).

### **El principio de la imprescindibilidad de la Educación para la Ciudadanía.**

El tema no es nuevo en los países del SICA. Ha estado presente en la región de manera explícita como una contribución a los acuerdos de paz logrados y la necesidad de fomentar una cultura de paz y de convivencia entre ciudadanos. Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, y República Dominicana incluyeron, con gran nivel de prioridad, esta área de intervención en sus planes educativos nacionales (Informe Estado de la Región 2016) y la incorporaron en sus reformas curriculares. (PEN, 2016)

La Declaración de Incheon y su Marco de Acción recogen el tema y lo impulsan. Reconocen como nota distintiva de calidad y pertinencia, la educación sobre derechos humanos, arte y ciudadanía (n. 33). Destacan que es vital en el ODS 4-Educación 2030 la contribución que hace la educación al logro de los derechos humanos, la paz y la ciudadanía responsable, tanto en el ámbito local como mundial. Por ello propuso al acuerdo de los países la Meta 4.7 (Foro Mundial sobre la Educación, 2015).

La Política Educativa Centroamericana 2013-2030 incorpora estos conceptos en el Objetivo 6:

*“Los sistemas educativos de los países miembros del SICA en todos sus niveles adoptarán un concepto ampliado de calidad que incluya los aprendizajes teórico-prácticos para un desarrollo humano sostenible, los valores y actitudes para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción permanente de una cultura democrática y de paz, así como la respuesta a necesidades sociales emergentes en la región.”*

Nada que añadir a una práctica ya sostenida en la región, excepto una llamada de atención en el contenido y otra en el propósito. En cuanto al contenido, recordar que las transformaciones culturales en la sociedad digital generan otras formas de interacción entre las personas, construcción de significados y creación de conocimiento. Plantean otras reglas del juego, un nuevo saber hacer en las relaciones de convivencia. En cuanto al propósito, que la educación en ciudadanía es de imprescindible prioridad en los diseños curriculares para la población en condiciones de vulnerabilidad para orientar la percepción de la sociedad y la convivencia que, sin duda, tienen ya estudiantes que experimentan en sí mismos y en su familia, la exclusión social

## **ii. Las tendencias internacionales:**

El enfoque decisonal basado en la escuela es el prevaleciente en los países de la OCDE (13 países lo aplican), sobresaliendo el sistema educativo de Nueva Zelanda, donde las escuelas pueden decidir de manera completamente autónoma sobre la mayor parte de elementos curriculares: no existe un currículo base central. En ocho de los sistemas educativos analizados en un estudio se da un enfoque mixto, pues las escuelas deciden de manera autónoma sobre cómo enseñar a los estudiantes, aunque el qué enseñar es definido centralmente. El enfoque de decisión central lo tienen, también, ocho países sobre qué enseñar y cómo hacerlo (Kärkkäinen, 2012).

Singapur es uno de los países que ha producido cambios a nivel del sistema educativo en su conjunto. Por ejemplo, ha reducido en su currículo el contenido de las materias en un 30% para dar tiempo al currículo elaborado por la escuela para promover el



pensamiento crítico y el autoaprendizaje. Implementó el aprendizaje basado en proyectos <sup>19</sup>. (Reimers & Chung, 2019)

En China, la implementación del marco curricular ha dependido de una estructura de gobernanza que equilibra la centralización y la descentralización. La descentralización, reflejada en una estructura curricular con tres niveles: currículos nacionales, locales y escolares. El currículo nacional representa el 80 por ciento del currículo, y los currículos locales y escolares representan el 20 por ciento. El Ministerio de Educación desarrolla el currículo nacional marco. Las autoridades locales diseñan planes de estudio para las escuelas en sus respectivas administraciones. Las escuelas elaboran planes de implementación del currículo, adaptándolo a las condiciones sociales y económicas locales, a las tradiciones fortalezas, intereses y necesidades de los estudiantes. Las escuelas deciden el currículo que desarrollarán, incluyendo qué tipo de cursos electivos se ofrecerán (Reimers & Chung, 2019).

En España, el currículo oficial es bastante flexible y la normativa facilita su adaptación a la realidad cultural y a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, el currículo desarrollado en la escuela es rígido, pues normalmente es el normado por los libros de texto (OECD, 2013). No siempre la flexibilidad es aprovechada en el nivel local. Es el caso, también, de a experiencia chilena que cuenta con un currículo básico central, con flexibilidad para acomodar los planes de estudio a los niveles locales. Investigaciones realizadas por Cox en el 2011 (reportadas por García-Huidobro 2019) indican que menos del 20% de las escuelas desarrollaron sus propios planes. La mayoría de las escuelas adoptan los preparados centralmente por el Ministerio de Educación.

En América Latina cabe destacar el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE) de Chile, mejoramiento escolar compensatorio, centrado en la escuela secundaria que en su momento (destinado a la juventud de los años noventa, en el siglo pasado) dejó amplios espacios para adaptarlo a las necesidades específicas de los centros educativos donde se aplicó: no habían reglas rígidas ni asignaciones masivas homogéneas. Expresa con excelencia el sentido del término “flexibilidad” que debe caracterizar toda alternativa en el campo educativo (Cox, Schiefelbein, Lemaitre, Hopenhayn, & Himmel, 1995). Este programa influyó la reforma curricular posterior de Chile

---

<sup>19</sup> La integración de las TIC en, el currículo y la pedagogía se realizó en seis escuelas modelo FutureSchools@Singapore, durante cinco años (2009-2014), antes de extenderla a todo el país.

Los países de la región SICA reconocen en sus documentos curriculares normativos el principio de la flexibilidad como necesario y constitutivo de sus propuestas. Por lo que no es extraño a sus planteamientos. No se conoce de algún estudio que dé cuenta del nivel de aplicación del principio en la práctica educativa.

El Consejo Superior de Educación de Costa Rica promueve la flexibilidad curricular en la política “educar para una nueva ciudadanía”. El marco que promueve la flexibilización del currículo es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que asume la variabilidad individual como la norma y no como la excepción (MEP Costa Rica, 2015) (Ulate, 2020)

El sistema educativo de El Salvador apoya la culminación de la educación de los jóvenes y adultos que no lograron finalizar sus estudios impulsa el programa de Modalidades Flexibles de Educación, administrado operativamente por el Instituto de Modalidades Flexibles de Educación (IMFE), especializado en servicios de tercer ciclo y media desconcentrado (ME El Salvador, 2020).

El Ministerio de Educación de Guatemala reconoce que el subsistema escolar es rígido y el extraescolar es flexible. En éste, los centros de educación extraescolar se conciben como espacios de convergencia, en los que acuerdan libremente las condiciones de los programas: cuándo iniciarlos, en qué días y horarios, integrando el enfoque laboral al sector productivo apropiado al lugar. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2020). A pesar de la auto calificación inicial, el Currículum Nacional Base para el Bachillerato en Ciencias y Letras señala que una de las características del currículo del subsistema escolar es ser flexible, porque permite una amplia gama de adaptaciones y concreciones, según los diferentes contextos en donde opera. Puede ser ampliado o modificado, enriquecido según diferentes situaciones y contextos. El nivel local es expresamente uno de los niveles de concreción del currículo, mediante el Proyecto Educativo Institucional. (Ministerio de Educación de Guatemala, s/f)

### Una propuesta inspiradora: el Programa MECE-Media de Chile

La reforma curricular chilena (*se refiere a la del 2009*) también fue influenciada por el programa MECE-Media (Cox, Schiefelbein, Lemaitre, Hopenhayn, & Himmel, 1995). Su noción clave era reforzar y ampliar el currículo integral tanto en vías generales como vocacionales, disminuyendo tanto el academicismo como la formación laboral y haciendo que la experiencia educativa de los estudiantes fuera más desafiante, atractiva y relevante para la vida diaria.

Una lección importante de este Programa es que la calidad es pre-requisito de la equidad. Si la educación es irrelevante para las y los adolescentes, no vale la pena ofrecerla. Por tanto, el principio básico es adecuar la oferta educativa a las demandas que surgen de necesidades diferentes de los estudiantes, así como de los requerimientos del entorno social en el que deberán desenvolverse. (Cox, Schiefelbein, Lemaitre, Hopenhayn, & Himmel, 1995)

El programa debe concebirse como de diseño abierto o creación colectiva. Partir de un diagnóstico que considere la diversidad de situaciones, las necesidades y temores, angustias y esperanzas de los actores y sus entornos (las áreas de mayor concentración de la problemática del abandono escolar).

El programa deja amplios espacios para adaptarlo a las necesidades específicas de los centros educativos donde se aplique: no hay reglas rígidas ni asignaciones masivas homogéneas. Es el sentido del término "flexibilidad" que debe caracterizar toda alternativa en este campo.

El programa se aplica con un criterio de focalización, para ajustarse lo más posible a las necesidades locales, lo que implica poner a disposición de estos centros educativos los recursos a los que antes no tuvieron acceso y que son los necesarios para poner en marcha el programa.

Las **acciones generales** se refieren a mejorar las capacidades de los funcionarios de nivel central para aceptar y promover innovaciones en el diseño del núcleo curricular. También, a mejorar la capacidad técnica local de los centros educativos, sus directores y docentes para evaluar y adaptar el currículo, brindándole la asistencia técnica del más alto nivel posible (relaciones con las universidades).

Las **acciones específicas** se desarrollan en torno a:

- Currículo: elaborar modelos curriculares para ponerlos a disposición de los centros educativos que los demanden, con especial atención a las áreas periurbanas y rurales.
- Informática: mediante la creación de redes entre los centros educativos y de estos con alguna universidad, promoviendo el acceso a internet, y el intercambio dentro y fuera del país
- Asistencia técnica: Dispondrán de un Directorio de especialistas en las distintas áreas técnicas y disciplinarias relacionadas con su actividad. Los Centros Educativos podrán solicitar asesoramiento técnico en el momento que lo necesiten.

El currículo por competencias en Panamá reconoce que la dinámica de cambios demanda más flexibilidad que nunca, en busca de la pertinencia. Entre los principios que lo fundamentan declara la importancia en la adecuación a las características de los alumnos y a las necesidades y condiciones de las comunidades. Por ello promueve el retorno de niveles de decisión a la unidad principal en que este se hace efectivo el currículo: la institución educativa y el aula (MEDUCA Panamá, 2012)

### iii. Propuesta de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA

Las sugerencias de política educativa que se expresan a continuación se refieren, de manera específica a la revisión y/o al diseño de ofertas alternativas dirigidas a áreas o centros educativos donde se encuentra la población estudiantil que vive en condiciones de vulnerabilidad por diversos factores: áreas o centros con indicadores críticos de repitencia y sobre edad, de abandono escolar, de tasa transición de la secundaria baja a la alta, población sin escolaridad por razones de migración familiar y otros.

Si bien el texto se refiere de manera genérica al nivel secundario, la intención de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA está en proponer medidas de excepción y de flexibilización de la normativa curricular para este caso específico.

- La SE-CECC/SICA recomienda a los Ministerios de Educación de la región considerar la adopción de criterios de emergencia y de priorización de las áreas donde se concentran y acumulan situaciones de vulnerabilidad para la población estudiantil. Criterios que fundamenten decisiones drásticas de focalización en esas áreas para frenar las tendencias de abandono escolar y comenzar a reinsertar a quienes dejaron la escuela (especialmente por efecto de situaciones como la migración y la violencia). Criterios de priorización, lo que implica:
  - a. apoyo político y continuidad en los procesos
  - b. priorización presupuestaria
  - c. dotación de personal específicamente formado/capacitado para analizar necesidades locales de los estudiantes y generar propuestas alternativas;
  - d. organización de mecanismos de participación de las y los adolescentes en las decisiones curriculares;
  - e. estrecho asesoramiento y acompañamiento de los niveles centrales;
  - f. realización de alianzas institucionales con instancias académicas y/o organizaciones no gubernamentales de apoyo técnico;
  - g. realización de alianzas institucionales con el sector privado empresarial que puede beneficiarse de una formación mejor orientada en la secundaria alta;
  - h. acuerdos nacionales/internacionales con agencias especializadas en educación dual y similares, para vincular la educación con la vida práctica y el mundo laboral.
- La SE-CECC/SICA recomienda a los Ministerios de Educación consultar la percepción, el pensamiento y las expectativas específicas de las adolescentes que se encuentren en situación de vulnerabilidad, relacionadas con su proceso formativo. Los resultados de la consulta en cada área territorial específica o en

conjuntos de centros educativos con similares indicadores críticos de permanencia, repetición o sobreedad, permitirán categorizar el tipo de respuesta a diseñar. La participación de la población estudiantil en el proceso de diseño podría dar, además, un valor agregado a la pertinencia con la cual se diseñen los diversos elementos curriculares.

- La SE-CECC/SICA recomienda a los Ministerios de Educación de la región considerar la adopción de manera efectiva del principio de la flexibilidad para la organización de la estructura curricular como de los agentes educativos, en el marco normativo del diseño de alternativas educativas para la población en estado de vulnerabilidad. Eso implica promover expresamente y adoptar las medidas consecuentes:
  - a. para posibilitar la generación de oportunidades utilizando libremente tiempos, espacios y modalidades de formación;
  - b. para la inclusión de figuras adicionales no tradicionales como las asesorías y tutorías;
  - c. para integrar la acción privada a la pública;
  - d. para permitir enfoques intercurriculares, como el tratamiento por proyectos, y otros elementos integrados fuera de los límites de las materias;
  - e. para implementar nuevas formas locales de gestión curricular, entre ellas el reconocimiento de competencias y habilidades obtenidos en otros ámbitos.
- La SE-CECC/SICA recomienda a los Ministerios de Educación de la región considerar el otorgamiento a los niveles intermedios y locales y a los centros educativos de Secundaria alta de las áreas más críticas, amplias facultades decisionales para contextualizar de manera efectiva el currículo, en el marco de los grandes lineamientos definidos centralmente. Guardando un adecuado balance con las funciones del nivel normativo central.
  - a. La implementación de este tipo de medidas debe estar acompañada por un fortalecimiento mayor de las capacidades técnicas de gestión y docencia.
  - b. Además de generar las condiciones más favorables para ejercitar deliberada e intencionalmente el desarrollo de una cultura curricular que habilite a directores y docentes para el ejercicio de las facultades de decisión curricular que se les otorga.
  - c. Facilitar el logro de los aspectos anteriores mediante mecanismos de movilidad del personal técnico de nivel central para el acompañamiento de los procesos locales, con especial prioridad.
- La SE-CECC/SICA propone a los países realizar un ejercicio de revisión crítica de la actual estructura curricular de la oferta destinada a la población estudiantil que vive en condiciones de vulnerabilidad.

- a. Como resultado de esa revisión, introducir normativas pedagógicas para hacer efectiva la opción por un currículo estructurado y aplicado con visiones holísticas e integradoras de las disciplinas.
- b. Disminuir la presión sobre los docentes para que cumplan un número determinado de horas por asignatura. Aumentar, en cambio, las orientaciones para mejorar su capacidad de selección de los contenidos en función de las competencias pretendidas. Aumentando, así, las relaciones de los contenidos con la vida cotidiana/práctica de los adolescentes y, en especial, su orientación a la vida de trabajo. Orientación que pueda preparar mejor para el empleo -de acuerdo a demandas mejor particularizadas- y/o para el desarrollo del espíritu de emprendimiento individual y grupal.
- c. Esa normativa debiera alentar que la función de la planificación didáctica por parte del docente esté directamente orientada a contar con una oferta que sea pertinente y atractiva.
- d. En el mismo marco de atención privilegiada y de emergencia a la población en riesgo de abandonar la escuela o que ya lo hicieron, la SE-CECC/SICA propone inspirarse en programas como:
  - El Programa de Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación Media (MECE-MEDIA) de Chile. Basado en un diagnóstico de la situación, dejó amplio margen para adaptarlo a las necesidades específicas de los centros educativos donde se aplicó. Quedaron por fuera reglas rígidas y asignaciones masivas homogéneas (<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5984>)
  - Lend a Hand (India): educación escolar práctica y relevante que integra la educación vocacional como parte del currículo de secundaria superior (Grado 9-12) (<https://www.lend-a-hand-india.org/>).
  - Los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes, en Buenos Aires, Argentina. Atienden a la población de entre 15 y 18 años que no se encuentra escolarizada en instituciones de nivel secundario en ninguna de sus ofertas. Se plantea como una estrategia de reingreso, a la vez que de aceleración, en la que se incluyen instancias de formación para el trabajo y que puede desarrollarse en articulación con organizaciones de la sociedad. <https://www.transformarlasecundaria.org/centros-de-escolarizacion-de-adolescentes-y-jovenes-cesaj/>

**d. El proceso de enseñar y aprender: construcción de conocimiento**

### **i. Algunos elementos conceptuales**

En las últimas dos décadas, el debate y las propuestas educativas se han desplazado, progresivamente, de estar centradas en el enseñar, a enfocarse en el aprender (UNESCO-OIE 2013b), colocando al estudiante en el centro de las preocupaciones como sujeto protagonista y regulador de sus aprendizajes (Dumont, Istance y Benavides 2010; OECD 2013).

Esta concepción obliga al sistema educativo y a la Educación Secundaria en específico, a replantearse la validez del paradigma pedagógico dominante y a producir cambios en el rol de docentes y estudiantes. En los docentes, para superar una práctica centrada en la transmisión y acumulación de contenidos divididos en materias como compartimentos estancos, donde actúan solos en el aula y exigen a los estudiantes que devuelvan esos contenidos, muchas veces hasta textualmente. En los estudiantes, para lograr que acepten su participación en la construcción del saber y ya no en solamente la reproducción del contenido provisto por el docente (Steinberg, Tiramonti, & Ziegler, 2019).

Docentes y estudiantes requieren entender, como sostienen los teóricos del currículo, que el conocimiento es un proceso, no solo el producto resultante. Es, además, una construcción social y colectiva. El propio diseño curricular tiene que propiciar orientaciones para que el docente genere instancias colaborativas tendientes a su producción (Gómez, 2011). Instancias que incluyen al aula, pero no se limitan a ella, sino que pueden implicar diferentes escenarios y agentes educativos (Coll, 2013). Aprender es participar en ese proceso, cuyo fin último es adquirir la habilidad para aplicar en situaciones diversas los conocimientos y destrezas adquiridos. Aprender que se verá favorecido si la emoción y la motivación están suficientemente presentes, para contribuir a que los resultados sean duraderos (Dumond, Istance, & Benavides, 2010).

El cambio de paradigma lleva a repensar el ambiente tradicional de aprendizaje para entenderlo como un ecosistema de aprendizaje que entrelaza la escuela con un conjunto rico y creciente de otras formas de enseñar y aprender (OECD, 2013). Ecosistema entendido como la interacción entre diversidad de proveedores y recursos que operan como una unidad orgánica en interacción con su entorno y con otros ecosistemas (Coll, 2013).

Crear el ambiente de aprendizaje dentro de esos conceptos está entre las principales decisiones curriculares que se toman a nivel del centro educativo y del aula, con la práctica didáctica del docente. Bajo el concepto mencionado, los ambientes de aprendizaje serían más ricos cuando fomenten el aprendizaje auto regulado y

constructivo, sean sensibles al contexto y que planteen, tan frecuentemente como sea posible, el trabajo colaborativo. El rol del educador en ese ambiente es ser un excelente mediador entre el conocimiento y el estudiante. Teniendo claro en su mente que ya no basta para el estudiante un *saber proposicional*, que dispone el aula para el aprendizaje de unos temas y contenidos. Convencido de que hoy se trata de que los estudiantes logren un *saber procedimental* para que sepan qué hacer con el saber. Al crear ambientes de aprendizaje, el docente debe de estar convencido de que la gran competencia a lograr en los estudiantes está en el orden de la solución de problemas, de proyectos articulados a la vida ordinaria y a los contextos significativos en los que mostrarán los resultados de su aprendizaje (Red de Unidades Educativas Ignacianas, 2019).

Una forma de cambiar el paradigma pedagógico vigente es, pues, que el currículo base, definido centralmente, genere las condiciones para que su implementación se realice mediante un trabajo por proyectos que tengan significado tanto personal como comunitario. Tradicionalmente se ha concebido un proyecto como el ámbito de aplicación de un aprendizaje ya aprendido. Hay que entender que un trabajo de proyecto no es la práctica de un aprendizaje, es el aprendizaje mismo (Esteve Gilbert, 2019).

El aprendizaje por proyectos permite desarrollar los diferentes tipos de competencias (la del conocimiento específico, la metodológica y la social), fomenta una actuación autónoma y creativa, el aprendizaje en equipo, asistido por medios y la interdisciplinariedad basada en las experiencias de los propios estudiantes.

El método de proyectos permite desarrollar el modelo ideal de una acción completa guiada mediante las fases que lo componen. A partir de la recopilación de información procedente de varios recursos, se elabora un plan de trabajo que determina el procedimiento metodológico a seguir, que implica acción conjunta del grupo de trabajo constituido. El cual debe optar por una estrategia a seguir, entre varias posibles. En la etapa de realización del proyecto, la acción investigadora y experimental ocupa el lugar prioritario. Concluido lo cual, los estudiantes realizan una fase de autocontrol y concluye con la valoración y reflexión final de evaluación en diálogo con los docentes involucrados. (Blanchard, 2014)

Los principios cognitivos que están detrás de las corrientes actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje provienen de la investigación sobre el cerebro humano. Algunos autores (Willingham, 2009) han buscado responderse a la pregunta de por qué a los estudiantes no les gusta la escuela. Las personas son naturalmente curiosas, dicen, pero no son naturalmente buenos pensadores. Lo que implica que los maestros deben reconsiderar



cómo animan y guían a sus alumnos a pensar con el fin de aumentar la probabilidad de que sus estudiantes obtengan el gusto por el pensamiento exitoso. El aprendizaje por proyectos, es un buen camino para ello. También lo es el aprendizaje por problemas.

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor.

Generalmente, dentro del proceso educativo, el docente explica una parte de la materia y, seguidamente, propone a los alumnos un problema para la aplicación de dichos contenidos. El aprendizaje basado en problemas se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario. En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso. Ayuda al alumno a desarrollar y a trabajar diversas competencias: resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información), desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia... Favorece el desarrollo del razonamiento eficaz y la creatividad. Desarrolla, sobre todo, de habilidades en cuanto a la búsqueda y manejo de información y las habilidades de investigación. (Servicio de Innovación Educativa UPM, 2008)

La dimensión socioemocional cumple un importante papel en el aprendizaje. Emociones negativas asociadas al aula o el entorno, interrumpen el aprendizaje. Emociones positivas, lo estimulan. Está cerrado el debate sobre si los centros educativos tienen que ocuparse de ello. Como responsables del desarrollo cognitivo, la atención a esos aspectos les corresponde. Lo mismo puede decirse de la motivación. Las emociones y la motivación son las principales *guardianas* del aprendizaje, dice un estudio de la OCDE sobre ambientes innovadores de aprendizaje (Dumond, Istance, & Benavides, 2010).

Ese mismo estudio propone estos siete principios del aprendizaje, de una manera u otra aquí mencionados:

- Los aprendices al centro: son los participantes esenciales, los protagonistas.
- La naturaleza social del aprendizaje: fomenta activamente el aprendizaje cooperativo, bien organizado.
- Las emociones son esenciales para el aprendizaje: éste resulta de la relación dinámica entre emociones, motivación y cognición.

- Reconocer las diferencias individuales: de diverso tipo, incluyendo diferencias socio-ambientales.
- Incluye a todos los estudiantes: es la tarea de ambientes de aprendizaje diseñados con trabajo arduo.
- Evaluación para el aprendizaje: con claridad sobre lo que se espera y mediante estrategias acordes.
- Construye conexiones horizontales: entre áreas de conocimiento, materias y con la comunidad y el mundo.

Todos los principios deben estar presentes en un ambiente de aprendizaje para que este pueda considerarse como verdaderamente eficaz.

Enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como lo ha recomendado la doctora María Alexandra Ulate (M.A. Ulate, comunicación personal, 3 de mayo 2020), proporcionan herramientas para flexibilizar el currículo, considerando la diversidad de situaciones en las que se encuentran los estudiantes frente al aprendizaje (UNED, 2018).

### ***TIC y aprendizaje***

Parte creciente en importancia tienen hoy, en el mundo digital, las tecnologías de información y comunicación y otras tecnologías emergentes (inteligencia artificial, realidad virtual...). La preocupación principal está centrada, en países como los de la región SICA, principalmente en la inclusión de las TIC en las prácticas de enseñanza (Lugo & Kelly, 2017) y en la formación docente (Guzmán J. L., 2014).

Las y los adolescentes viven conectados, por lo que el uso de tecnologías basadas en internet no es una exigencia de la pedagogía, sino de la sociedad y la nueva cultura juvenil, como se dijo en el acápite 1.a de este documento (VER PÁGINA ARRIBA EN 1.A). Las nuevas formas de aprender cotidianamente de los jóvenes tienen que ver con las TIC. Por consiguiente, el diseño de ambientes de aprendizaje debe incluir trabajos, ejercicios... con apoyo de la web. Sea mediante programas especialmente diseñados o, simplemente, mediante procesos de búsqueda, selección y aprovechamiento del amplio acceso a la información, bajo la guía crítica de los docentes.

Las investigaciones dicen que esos programas tienen un impacto significativo en el rendimiento de los estudiantes. Pero también se presentan hallazgos que demuestran que el uso de TIC genera algún grado de frustración, que puede ser mitigada con el involucramiento del docente en la capacitación a los estudiantes dentro del mundo digital y en las tareas de aprendizaje cooperativo (Khanlarian & Singh, 2014).

Es opinión común y algunos autores lo destacan, la falta de impacto de las ideas innovadoras sobre aprendizaje en la práctica de los maestros, identificando como causas las limitaciones de la formación inicial recibida y el peso de perspectivas excesivamente individualizadas en el docente. Es común la opinión sobre conservadurismo y la resistencia a la innovación de las escuelas y los sistemas escolares. Se aboga por la importancia de diseminar y propagar cambios centrados en la enseñanza y el aprendizaje, mediante la formación de equipos líderes concentrados en el proceso de enseñanza en las escuelas y en la mejora de la formación inicial y el desarrollo profesional de las y los docentes (OECD, 2013).

## **ii. Las tendencias internacionales**

El Proyecto Zero (Harvard Graduate School of Education, s.f.) es uno de los inspiradores del actual movimiento de cambio en numerosos sistemas y centros educativos. Por medio de su proyecto de investigación Creating Communities of Innovation (CCI) ayuda a los educadores a participar en innovaciones específicas que mejoran las experiencias de aprendizaje y los resultados para los estudiantes.

Especialistas de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en su documento sobre desafíos, tensiones y cuestiones abiertas en relación con el currículo para el Siglo XXI observan que las expectativas relativas a la tarea de educar y al rol del docente han cambiado considerablemente. Señalan que los currículos contemporáneos abogan por el aprendizaje activo; consideran a los estudiantes como protagonistas construcción y regulación de sus aprendizajes; postulan una enseñanza centrada en las necesidades y expectativas de los estudiantes; consideran interrelacionas las dimensiones cognitiva, ética y emocional en los aprendizajes; proponen facilitar la comprensión y la aplicación de conocimientos más que su acumulación (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2014).

Si se dirige la mirada hacia el Currículum para la Excelencia, de Escocia, puede afirmarse que éste concreta muchas tendencias internacionales en la política curricular, especialmente el énfasis que pone en las grandes habilidades y competencias genéricas, su enfoque en la pedagogía y su propuesta de fortalecer la autonomía a los docentes como agentes de cambio. Este tipo de currículo plantea el mismo serio desafío que encontró el caso chileno y otros sistemas escolares, donde las prácticas de enseñanza prevalecientes, a menudo están en desacuerdo con las aspiraciones propuestas por las políticas. Una investigación empírica realizada para el caso escocés da cuenta de que los

maestros tuvieron una gran aceptación del Currículo para la Excelencia, inicialmente, pero que chocó con las concepciones más profundas de los maestros sobre el conocimiento, el aprendizaje y la evaluación, es decir, tropezó con la falta de una “cultura de construcción curricular” en escuelas y maestros. (Priestley & Minty, 2013)

El cambio de paradigma pedagógico y la implementación del currículo por proyectos (o por problemas) tiene incidencia en la re-organización del espacio y los tiempos al interior de la escuela. Esa es la consecuencia que se evidenció en la presentación de algunas de las experiencias, como la del Colegio San Gabriel (Ecuador) que mostró, en la Consulta Técnica organizada por la CECC/SICA, evidencias de los estudiantes utilizando todos los espacios del colegio, aún extra paredes, en los corredores: “aunque los docentes no están presentes en todos los rincones todo el tiempo, los chicos están lo suficientemente motivados para seguir trabajando solos” (Núñez Elizondo, 2020) (Peñaherrera, 2018).

En relación con el tiempo, algunas experiencias institucionalizaron la doble jornada (8 horas), dando lugar en la mañana a los temas de las asignaturas y, por la tarde, a los clubes de deportes, ciencias y artes, organizados por medio de proyectos; la tarde es el tiempo, también, para las tutorías (Escuelas PROA, Programa Avanzado en Educación, Argentina). Todas las experiencias innovadoras cambiaron el concepto de hora/clase a hora/reloj. Los descansos, dependen del ritmo de trabajo. A eso se suma que, en cada jornada se concentra el trabajo solamente en una o dos áreas de conocimiento. Se rompe el tradicional horario mosaico, característico de la vida escolar.

Los instrumentos de llegada curricular al aula, como las planificaciones docentes, cambian su función de ser un instrumento administrativo, para convertirse en una hoja de ruta para conseguir los aprendizajes pretendidos. El objetivo no busca cumplir, primordialmente, con un plan de enseñanza prescrito, sino instrumentar los medios necesarios para lograr los aprendizajes en las y los estudiantes, en el marco de cada proyecto (Experiencias de las Escuelas PROA, colegio San Gabriel, Colegio San Luis Gonzaga).

La Educación para una Nueva Ciudadanía, política de Costa Rica, se basa en teorías educativas que centran su interés en los estudiantes y visualizan al personal docente como facilitador de los procesos requeridos para construir conocimiento. La “mediación pedagógica” es parte de los procesos de capacitación que se hallan realizando, para lograr que los docentes establezcan nuevos y diversos ambientes de aprendizaje, tanto presenciales como virtuales. (MEP Costa Rica, 2015)

El trabajo en equipo se implementó en todas las escuelas innovadoras, porque ayuda a desarrollar en los estudiantes cualidades como curiosidad, creatividad, ingenio y trabajo

en equipo, muy valoradas y necesarias para el mundo global de hoy (Reimers & Chung, 2019). Las experiencias presentadas durante la Consulta Técnica han mostrado, en diverso grado, la aplicación de metodologías centradas en los estudiantes y en la resolución de problemas, mediante trabajo colaborativo, en equipo. El Colegio de Panamá estimula a los alumnos como protagonistas de su propio aprendizaje: promueve el aprendizaje a través de la investigación y el pensamiento crítico, utilizando para eso el método de proyectos, promueve el aprendizaje integrado, el desarrollo de habilidades blandas y diferentes maneras de aprender (Lewis, 2020) (Núñez Elizondo, 2020). Las otras experiencias

Igualmente, todas las experiencias innovadoras utilizan recursos de tecnología digital como parte de sus ambientes de aprendizaje (ambientes virtuales) y han realizado inversiones importantes en su infraestructura tecnológica. El papel de las TIC es el núcleo de algunos de los entornos de aprendizaje que se reportan en los estudios internacionales. Algunas de las poblaciones estudiantiles a las que se dirige no son los grupos más favorecidos que ya han cruzado la "brecha digital", sino los que corren el riesgo de ser excluidos. Con lo que el tema cobra particular interés para la propuesta de la CECC. Sin embargo, los casos de innovación a nivel internacional muestran cuán fuerte es la función que todavía cumple la proximidad física y temporal. (OECD, 2013)

La experiencia internacional muestra, también, a la Escuela Móvil como opción para poblaciones en riesgo y especialmente para la población migrante. Algunos casos en pueden consultarse en Portugal para los hijos de los trabajadores itinerantes (Vodafone, s/f). Pensada originalmente para adolescentes de circo y ferias (de 10 a 17 años), se ha ampliado su enfoque a otros grupos de "en riesgo", incluidas las madres adolescentes y los estudiantes mayores que han fracasado en su trayectoria educativa escolarizada. Da acceso permanente a un entorno de aprendizaje virtual orientado por el currículo nacional. Combina recursos presenciales (cuatro semanas al año) y se apoya en un tutor individual. Las señales de compromiso y logro son positivas, según testimonian algunos estudios (OECD, 2013). El proyecto fue cerrado por el Ministerio de Educación de Portugal por diversos motivos (Wong, 2010)

### **iii. Propuesta de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA**

Las sugerencias de política educativa que se expresan a continuación se refieren, de manera específica a la revisión y/o al diseño de ofertas alternativas dirigidas a áreas o centros educativos donde se encuentra la población estudiantil que vive en condiciones de vulnerabilidad por diversos factores: áreas o centros con indicadores críticos de

repetencia y sobre edad, de abandono escolar, de tasa transición de la secundaria baja a la alta, población sin escolaridad por razones de migración familiar y otros.

Si bien el texto se refiere de manera genérica al nivel secundario, la intención de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA está en proponer medidas de excepción y de flexibilización de la normativa curricular para este caso específico.

- En el marco de una política de emergencia, la SE-CECC/SICA propone a los Ministerios de Educación considerar la emisión de una normativa específicamente dirigida a los centros educativos que ofrecerán alternativas curriculares para los estudiantes en situación de vulnerabilidad y riesgo de abandono escolar y/o para recuperar a quienes dejaron la escuela, instituyendo la utilización de metodologías de aprendizaje por problemas, por proyectos y similares.
- La organización de un programa de formación que habilite a sus docentes a aplicar dichas metodologías y de un servicio de asistencia técnica especializada a los centros educativos mencionados para apoyar a los docentes en la aplicación de las metodologías recomendadas. El servicio sería prestado por las instancias ministeriales que corresponda y/o por instituciones académicas u organizaciones especializadas de la sociedad civil con las que se logren acuerdos de cooperación. El servicio de asistencia técnica especializada se verá fortalecido si se fundamenta en investigación sobre diferentes metodologías de trabajo en aula que realicen las instituciones y unidades académicas ministeriales que se puedan involucrar en estos procesos
- La SE-CECC/SICA propone a consideración del Consejo de Ministros elaborar una Caja de Herramientas específicamente dirigida para la formación y apoyo a los docentes en servicio de los centros educativos que ofrecerán alternativas curriculares para los estudiantes en situación de vulnerabilidad y riesgo de abandono escolar, así como para las iniciativas que tiendan a recuperar a los que dejaron la escuela. La iniciativa podría desarrollarse tomando como base algunas experiencias en marcha en la región SICA, por ejemplo, Costa Rica y otras similares en toda la región latinoamericana.
- La SE-CECC/SICA propone a consideración del Consejo de Ministros emprender un ejercicio de revisión del perfil docente predominante en la región y acordar un perfil común a los países de la región SICA. Ese perfil debe incluir competencias habilitantes para generar una amplia apropiación del nuevo paradigma de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta acción regional podría ser coordinada por la SE-CECC/SICA-

- La SE-CECC/SICA propone, también, a consideración de los Ministerios de Educación adoptar las medidas necesarias para ejercer de manera efectiva su rol rector sobre las políticas y prácticas de formación inicial docente, para asegurarse que las instituciones de formación se ajusten al perfil acordado para la región SICA.

#### **e. La evaluación con mirada integral**

##### **i. Algunos elementos conceptuales**

La evaluación es uno de los temas más sensibles en el sistema educativo. Cambiado el enfoque curricular, con nuevos paradigmas en el proceso de enseñar/aprender, el concepto y la práctica de la evaluación no pueden ser las mismas. El nuevo paradigma es la evaluación de las competencias en el que “evaluación integral” es el concepto clave bajo el que tienen que analizarse y transformarse las prácticas educativas actuales en esta materia.

El cambio en el propósito de la evaluación es el primero que debe producirse. Está muy arraigada en la cultura escolar, tanto de docentes como de estudiantes, que la evaluación es un acto final para decidir, mediante una calificación, si un estudiante aprueba o no una asignatura, es o no habilitado para dar el paso siguiente en su proceso formativo y de aprendizaje. La concepción tradicional entiende la evaluación como un medio para la toma de decisiones referidas a aprobar exámenes o acreditar un período.

El nuevo paradigma entiende la evaluación como una herramienta de enseñanza. Es parte del proceso de aprendizaje. Ayuda a los estudiantes a aprender mejor, cuando se la integra a la situación de aprendizaje, porque les ayuda a comparar continuamente lo que pensaban que sabían con lo que realmente saben. Y, consecuentemente, a tomar las medidas para aumentar la comprensión del objeto de estudio. Hay evidencia de que la evaluación continua, con carácter formativo, mejora el aprendizaje (Tokuhama-Espinoza, 2014) (Ochoa De la Fuente, 2015). Supone una identificación previa de los logros y los aspectos que los estudiantes tienen que mejorar respecto a la competencia que debe mostrar en la realización de determinadas actividades. Para lo cual se establecen criterios acordados y evidencias pertinentes. La evaluación se lleva a cabo para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad de los estudiantes en relación con las competencias. (Tobón, Pimienta, & García, 2010)

Desde esa visión la retroalimentación del estudiante cobra importancia capital en el proceso de evaluación, cuando está al servicio de los aprendizajes efectivos. Es la

esencia de la evaluación, dicen algunos autores, para quienes el concepto de *valoración* es el apropiado para describir un proceso que busca que cada estudiante perciba cómo va en sus aprendizajes y como ser humano, y ese sea el punto de partida para recibir sugerencias, apoyo, tutoría, consejos que le ayuden a progresar en el desarrollo de las competencias varias que le propone y le exige su programa educativo y en el crecimiento como persona (Tobón, Pimienta, & García, 2010). La retroalimentación revisa qué han aprendido efectivamente y aquello que falta y por qué, donde las habilidades de estudio, los pasos para abordar un proyecto y resolver un problema tienen especial relevancia. Ambos, estudiantes y docentes, están comprometidos en tomar los medios para que los estudiantes alcancen los aprendizajes requeridos y las habilidades metacognitivas requeridas para mejorar constantemente su aprendizaje (Tiramonti, 2015) (Tokuhamas-Espinoza, 2014).

Otra característica del nuevo paradigma es reconocer que el enfoque de la evaluación es holístico, es decir, que se evalúan en forma dinámica aspectos mucho más allá de los clásicos contenidos escolares. Considera el desempeño en su integralidad (competencias, habilidades y actitudes) ante actividades reales o simuladas, presentaciones, problemas del contexto y que tengan sentido para los estudiantes. También incluye la apreciación (fortalezas y aspectos por mejorar) sobre el crecimiento personal desde el proyecto ético de vida que se trazan las y los adolescentes en la escuela secundaria, basado en sus necesidades vitales. Todo ello indica que la evaluación de las competencias integra lo cualitativo y lo cuantitativo bajo el concepto de *evaluación criterial*, la cual significa que toda valoración de los aprendizajes se hace sobre la base de criterios discutidos colectivamente, argumentados y consensuados, a partir de los cuales se definen niveles de aprendizaje de las competencias. Son las pautas con las cuales se valora el avance progresivo hacia los aprendizajes deseados, de todo tipo.

El enfoque supera la concepción tradicional de la evaluación como un medio para la toma de decisiones referidas a acreditar un semestre o grado, o aprobar exámenes. Por lo que tiene incidencia en la cultura institucional, para diseñar una nueva forma de dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes. Ya no puede hacerse con solo llevar un registro de las notas de cada asignatura, y sacar promedios para determinar el rendimiento. Requiere llevar un informe completo de las competencias de cada alumno, con el nivel de desarrollo que va alcanzando, a partir de los criterios que va cumpliendo.

Este tipo de evaluación previene ampliamente la recurrencia de los fenómenos de repetición y abandono de la escuela por la sensación de fracaso y de culpa que están



asociados a las calificaciones que se asignan a los estudiantes al final de los procesos, con el solo propósito de promoverlo o no a etapas siguientes del proceso educativo. Sin duda es el aconsejado para el diseño de alternativas curriculares para la población en condiciones de vulnerabilidad.

## **ii. Las tendencias internacionales**

Autores de reconocida importancia -como Roger- François Gauthier, en Francia- cuestionan drásticamente, aún en los países desarrollados, la que ha sido función casi principal de la evaluación en los sistemas educativos: seleccionar y clasificar socialmente a los estudiantes. El autor critica la manera en que se evalúa, generalmente, a los estudiantes, que se ven presionados, desalentados y estigmatizados por “la máquina de evaluar”. Declara que, en su país, no se sabe qué demuestran los exámenes, excepto que promedios ciegos seleccionan una élite y fabrican los fracasos escolares. Propone, a cambio, la realización de evaluaciones más ricas y estimulantes, multidisciplinarias, colectivas, abocadas al aprendizaje (Pérez, 2015).

Es claro que el cuestionamiento del actual sistema de evaluación alcanza a todos los países y obliga a repensar los métodos de evaluación, especialmente cuando se trata de diseñar alternativas para la población que está en riesgo de dejar la escuela o la dejó ya, en virtud del carácter selectivo que Gauthier reconoce a las prácticas de evaluación.

Esos cambios han comenzado a ocurrir en los sistemas educativos de países desarrollados. Por ejemplo, en el de China, el cual estuvo impulsado anteriormente, en gran medida, por el examen de ingreso a la universidad, totalmente centrado en los contenidos cognitivos. Recientemente, en la reforma de finales de 2014, cambió ese examen e incorporó una evaluación integral de la calidad. Se trata de una evaluación esencialmente de los valores morales integrales de los estudiantes, la ciudadanía, las habilidades de aprendizaje, las habilidades de comunicación y colaboración, el deporte y la salud, y la estética y el comportamiento, además de la evaluación de los conocimientos y habilidades tradicionales basados en la materia. (Reimers & Chung, 2019)

En Singapur, la adopción del enfoque de competencias del Siglo XXI llevó a modificar el currículo y la evaluación. El contenido en todas las asignaturas se redujo en un 30 por ciento para dar tiempo en el plan de estudios de la escuela para promover el pensamiento crítico y el aprendizaje autodirigido. Las habilidades de pensamiento se

integraron en las pruebas y exámenes que evalúan las habilidades de los estudiantes en su capacidad de valoración, síntesis, toma de decisiones y resolución de problemas.

Pese a lo que pudiera pensarse comúnmente, el éxito de Singapur en las pruebas internacionales de logros estudiantiles no hizo que las decisiones de política y estrategia educativa se hubiesen guiado por la búsqueda de sobresalir en esas pruebas. No fue así. El éxito se explica, más bien, porque el sistema educativo ha sido dinámico en responder a los cambios en los contextos nacionales y mundiales que le demandaban adaptarse rápidamente a ellos. Lo ilustra el pensamiento de la directora de una Escuela Secundaria en Kranji, un suburbio de Singapur, quien reconoció al investigador que la entrevistaba, que el desafío más importante de su escuela era cómo evaluar mejor los resultados de los estudiantes en términos de procesos críticos y de pensamiento (Reimers & Chung, 2019).

El estudio de las políticas para transformar la escuela secundaria en la Argentina halló que un aspecto clave en la mejora de las condiciones para enseñar y aprender está estrechamente relacionado con la revisión de las formas de evaluar. La tendencia fue buscar el desarrollo la evaluación formativa, incluso posibilitando normativamente el funcionamiento de un “Consejo de Evaluación Interdocente”, con el objetivo de valorar de manera colegiada los progresos de los estudiantes. En efecto, no hay intento de cambio en la educación secundaria en ese país que no haya tocado el sistema de evaluación. Es la lección aprendida en el estudio fuente de este comentario. (Steinberg, Tiramonti, & Ziegler, 2019)

Algunos casos específicos descritos en el estudio que sirve de referencia, muestran innovaciones como la introducción en el Plan Personal de Aprendizaje de cada alumno, de instancias para la autoevaluación de los estudiantes acerca del desarrollo de habilidades de comunicación, el pensamiento crítico, trabajo colaborativo, resolución de problemas y conflictos, entre otros. Otra innovación refiere a que los proyectos de área e inter-área reciben una calificación acordada de forma colegiada entre los profesores que los llevan adelante (*La Secundaria del Futuro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires*). Un aspecto novedoso en la promoción anual, por espacio curricular, es que el foco dejó de ser la nota o promedio de notas de aprobación, sino la identificación de los aprendizajes “pendientes”, necesarios para continuar aprendiendo, que se trabajan con los estudiantes (*PROA, Programa Avanzado en Educación, Argentina*). Promoción cuatrimestral, por área de conocimiento, sin repitencia. Los docentes valoran si el estudiante está en condiciones de continuar la trayectoria escolar en esa

área o si se necesita generar una trayectoria propia para determinados alumnos (*Escuela Secundaria Rionegrina*).

La región SICA no es ajena a estas tendencias internacionales y a la introducción de un nuevo enfoque educativo de la evaluación. Por ejemplo, La política curricular de la Educación para una Nueva Ciudadanía, de Costa Rica, identifica la evaluación formativa y transformadora como uno de los cuatro retos de la transformación curricular que se halla en curso. Reconoce que la educación en el Siglo XXI requiere una evaluación transformadora, basada en la auto revisión continua, como parte de la mediación pedagógica. Una de sus líneas de trabajo es la evaluación de la calidad para sustentar la toma de decisiones que mejore los procesos de enseñanza y aprendizaje. Concibe la evaluación como un proceso sistemático de revisión que está integrado a la construcción de conocimientos, que aprovecha los errores como parte del aprendizaje y que lleva a la comprensión, reconceptualización y reconducción de los aprendizajes. Más que pensar en una nota o en una cifra, la evaluación, dice el documento curricular costarricense, ha de servir para contribuir a generar y fortalecer el propio aprendizaje. (MEP Costa Rica, 2018)

Las Bases de la Revisión y Actualización Curricular de República Dominicana reconoce la evaluación como un proceso sistemático y continuo por el que los actores del proceso educativo identifican y aprecian la calidad de los aprendizajes. Tiene el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes, mediante decisiones fundamentadas en la información de los diversos tipos de instrumentos que se aplican. En un currículo basado en competencias, su fin último es promover aprendizajes en función de dichas competencias. En la medida en que éstas constituyen un conjunto complejo de aprendizajes, el proceso evaluativo es, también, complejo. La evaluación es integral. No se trata sólo de evaluar conceptos y hechos, sino también procedimientos, valores y actitudes. Cuando las y los estudiantes aprenden con diversas estrategias, la evaluación se va realizando conforme se desarrolla el proceso de aprendizaje a través de la retroalimentación continua y evaluación formativa. (MINERD, 2016)

El Currículo Nacional Base (CNB) para el Bachillerato en Ciencias y Letras, de Guatemala señala que la Transformación curricular propone una concepción diferente de la evaluación. La concibe como la herramienta que valora los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el diálogo entre docentes y estudiantes, para determinar si los aprendizajes han sido significativos y tienen sentido y valor funcional. La evaluación, dice el CNB lleva a la reflexión sobre el desarrollo de las competencias y los logros

alcanzados. Buscando superar las prácticas de medición de los aprendizajes en los últimos años -reconoce el documento- el CNB propone que la evaluación mantenga una función formativa. Es integral, porque considera todos los aspectos del desarrollo y el crecimiento humano y es flexible, porque tiene en cuenta las diferencias individuales. (Ministerio de Educación de Guatemala, s/f)

En cada una de las Unidades Pedagógicas de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de Nicaragua, la fundamentación de cada asignatura explica el enfoque curricular, centrado en el ser humano y organizado por competencias educativas. Al referirse a Evaluación de los Aprendizajes la entiende como la recolección de evidencias para establecer los aprendizajes de las y los estudiantes para emitir juicios de valor y tomar decisiones. La evaluación busca, además del dominio teórico, valorar el desarrollo de habilidades aplicativas, investigativas y prácticas. Reconoce a la evaluación formativa para retroalimentar el aprendizaje y brindar evidencias del avance. La evaluación de proceso está pensada para corregir, reorientar, ayudar, e incentivar, consolidar y retroalimentar y no para seleccionar o excluir. (Ministerio de Educación, s/f)

La Actualización de los Planes de Estudio, de Panamá, al explicar las bases conceptuales, señala que el enfoque de competencias implica asumir el concepto de valoración y pasar de la evaluación tradicional a la evaluación de procesos y de situaciones problema. En donde el reconocimiento de lo que las personas aprenden ya no sólo se califica, sino que se valora en un contexto de actuación determinado. En ese contexto, los errores también son una oportunidad para la mejora y el crecimiento personal. (MEDUCA Panamá, 2012)

Los documentos curriculares de la región SICA muestran que los grandes principios innovadores en la evaluación han sido incorporados al enfoque curricular por competencias. Debe tenerse en cuenta que, sin duda, la evaluación es el elemento curricular que requiere de mayor seguimiento, monitoreo, revisión y tiempo de aplicación para ser transformada. La llegada al aula es el asunto más complejo. El análisis de las experiencias de cambio realizadas en Argentina ha mostrado que el tránsito de los docentes hacia la evaluación formativa y guiada por los aprendizajes, es difícil. La práctica ha mostrado que perviven en los docentes los antiguos criterios de “aprobado/desaprobado”, con enorme dificultad para incorporar en su lugar el de “saberes construidos o logrados/saberes adeudados”. (Steinberg, Tiramonti, & Ziegler, 2019).

### **iii. Propuesta de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA**

Las sugerencias de política educativa que se expresan a continuación se refieren, de manera específica a la revisión y/o al diseño de ofertas alternativas dirigidas a áreas o centros educativos donde se encuentra la población estudiantil que vive en condiciones de vulnerabilidad por diversos factores: áreas o centros con indicadores críticos de repitencia y sobre edad, de abandono escolar, de tasa transición de la secundaria baja a la alta, población sin escolaridad por razones de migración familiar y otros.

Si bien el texto se refiere de manera genérica al nivel secundario, la intención de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA está en proponer medidas de excepción y de flexibilización de la normativa vigente sobre evaluación que tienen los países.

- La Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA propone a los Ministerios de Educación de los países de la región SICA un ejercicio sistemático de revisión de la práctica evaluativa prevaleciente en los centros educativos de las áreas donde vive la población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad. Así como -de ser el caso- analizar los factores que influyen para que los principios de la evaluación de competencias que se enuncian en los documentos curriculares de los países de la región no se lleven a la práctica en los centros educativos de esas zonas.
- La Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA propone, también, que, para las iniciativas mencionadas, se conformen equipos técnicos, con participación de instituciones académicas y especializadas, para dar especial seguimiento y monitoreo, al proceso de cambio de las prácticas evaluativas, en función de superar las concepciones punitivas tradicionales.
- La Secretaría Ejecutiva de la |CECC/SICA propone a los países de la región SICA, realizar un trabajo conjunto para identificar indicadores y procedimientos de evaluación para competencias relacionadas con el desarrollo social y emocional, el compromiso, la motivación, el bienestar físico, entre los principales. Solicitar, para ello, la contribución de las universidades de la región y la asistencia técnica internacional especializada,
- La Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA propone a los países seguir de cerca el proceso de evaluación de las competencias del Siglo XXI (ATC21S), que se realiza internacionalmente y en el que participa Costa Rica, sobre Maneras de Pensar, Herramientas para Trabajar, Maneras de Trabajar y Maneras de Vivir en el Mundo. A medida que se produzcan los resultados, difundirlos en la región e invitar a los países a adoptar metodologías de evaluación probadas internacionalmente.

# Trabajos citados

- Asensio Flórez, C. (2014). *Informe de Progreso educativo NICARAGUA*. Managua: PREAL.
- Acosta, F. (2017). *Estudio comparado de alternativas de organización académica en el nivel secundario a nivel internacional*. Buenos Aires: UNICEF.
- Acosta, F. (16 de enero de 2020). Tendencias en la Extensión de la Escuela Secundaria en América Latina. [Presentación de PowerPoint]. San José.
- Adelman, M. A., & Székely, M. (2017). An overview of school dropout in central america: Unresolved issues and new challenges for education progress. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 235-259. doi:10.12973/eu-jer.6.3.235
- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Paris: UNESCO .
- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. Ginebra: IBE.
- Aragay, J., Arnó, J., Borrás, P., Iniesta, D., Menéndez, P., Riera, P., . . . Ylla, L. (2015). *Enfocamos el objetivo. 40 consideraciones para el cambio educativo*. Barcelona: Jesüites Educació.
- Aragay, X. (julio-diciembre de 2017). Tendencias internacionales emergentes para la transformación de la educación: aportes y reflexiones. *Propuesta Educativa*(48), 28-33.
- Arnáiz Sánchez, P., & Grau Company, S. (1997). Adaptaciones curriculares en Educación Secundaria. En A. Sánchez Palomino, & J. Torres González (coord), *Educación Especial I* (págs. 275-292). Madrid: Pirámide.
- Asturias de Barrios, L. (2014). *Propuesta de Transformación del Nivel de Educación Media. Versión Revisada y Validada*. Guatemala: USAID.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey Company.
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles: Competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En *La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI* (págs. 67-108). Santiago de Chile.
- Beneke, M., Calderón, L., Chávez, M., & Polanco, D. (2018). Oportunidades para los jóvenes del Área Metropolitana de San Salvador. En R. Novella, A. Repetto, C. Robino, & G. Rucci, *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?* (págs. 201-256). BID.
- Blanchard, M. (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas: metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa en El Salvador*. Madrid: Narcea.
- Bujanda, M. E., & Campos, E. (2015). The adaptation and contextualization of ATC21S TM by Costa Rica. En P. Griffin, B. McGaw, & E. Care, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (págs. 245-256). Dordrecht: Springer.

- Cabrol, M., & Székely (ed), M. (2012). *Educación para la transformación*. BID.
- Calle, R. (17 de enero de 2020). Experiencia de cambio en el Colegio San Gabriel (Ecuador). [Presentación de PowerPoint]. San Jos[e].
- Calvo Muñoz, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Universidad de La Serena.
- Camilloni, A. (2010). La Didáctica de las Ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas? *Revista de Educación, 1*, 55-76.
- Campedel, M. (2019). De la neuroéducation aux neurosciences éducatives. Une opportunité pour les enseignants. *Educatio*(8). Obtenido de <http://revue-educatio.eu>
- Cardona, G. (2002). Tendencias Educativas para el Siglo XXI Educacion Virtual , Online y @Learning. Elementos para la Discusión. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.
- CECC/SICA. (2015). *Política Educativa Centroamericana (PEC) 2013-2030*. San José: CECC.
- CEPAL. (2016). *Perspectivas económicas de América Latina 2017: juventud, competencias y emprendimiento*. Paris: OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-es>
- Coalition of Essential Schools. (1984). *Common Principles*. (F. W. Center, Ed.) Recuperado el 26 de enero de 2019, de Common Principles for Uncommon Schools: <http://essentialschools.org/common-principles/>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*(219), 31-36. Recuperado el 11 de noviembre de 2017, de <http://hdl.handle.net/2445/53975>
- Cortés, F., Concha, M., Díaz, C., Retamal, S., & Ramos, J. (2016). *Estudio sobre Escuelas de Segunda Oportunidad. Sistematización y análisis de Experiencias Internacionales: Informe Final*. Santiago.
- Cox, C. (2010). *Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: SPREDECC.
- Cox, C. (2018). Curriculum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En A. Arratia, & L. Osandón (ed), *Políticas para el desarrollo del curriculum. Reflexiones y propuestas* (págs. 119-154). Santiago: Ministerio de Educación / UNESCO.
- Cox, C., Schiefelbein, E., Lemaitre, M. J., Hopenhayn, M., & Himmel, E. (1995). *Calidad y equidad de la Educación Media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Croce, A. (30 de diciembre de 2016). «FORMAR Comunidades de Aprendizaje» – Programa Avanzado de Educación Secundaria (Escuelas PRO-A). Pcia. de Córdoba. Obtenido de Transformar la Secundaria: <https://www.transformarlasecundaria.org/formar-comunidades-de-aprendizaje-programa-avanzado-de-educacion-secundaria-escuelas-pro-a-pcia-de-cordoba/>

- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. UNESCO.
- Cumsille, B., & Fiszbein, A. (2015). Construyendo Políticas Docentes Efectivas. *Revista El Diálogo*(1), 1-28.
- Degiorgi, G. M. (2011). Nuevas subjetividades adolescentes, nuevas demandas en los departamentos de orientación escolar de las instituciones de enseñanza media. En UBA (Ed.), *Jornadas de Investigación. Séptimo encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors La Educación Encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.
- DESECO-OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. OCDE.
- Dillon, A. (19 de 11 de 2019). Cora Steinberg: las políticas que ya están transformando la secundaria. (A. Dillon, Ed.) *Eduprensa*. Recuperado el 22 de diciembre de 2019, de [eduprensa.com/cora-steinberg-las-politicas-ya-estan-transformando-la-secundaria/](http://eduprensa.com/cora-steinberg-las-politicas-ya-estan-transformando-la-secundaria/)
- Dumond, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *La Naturaleza del Aprendizaje. investigación para inspirar la práctica*. OCDE.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 285-301. Obtenido de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582015000200016](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200016)
- Escobar de Gómez (comp), M. L. (2016). *Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional. Memoria XX Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala*. Guatemala: CARA PARENS.
- Esteve Gilbert, J. M. (2019). *Educación en el present per millorar el futur. Institutos innovadors*. Obtenido de IE Jacint Verdaguer: [https://issuu.com/jesteve/docs/ice\\_setembre.pptx](https://issuu.com/jesteve/docs/ice_setembre.pptx)
- Ferreya, H. A. (2017). Una escuela secundaria posible. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 55-69. doi:<http://dx.doi.org/10.18359/reds.2981>
- Fondo España-SICA. (19 de febrero de 2010). *Apertura de la plataforma de "Indicadores Educativos Regionales sobre Fracaso Escolar"*. Obtenido de SICA Sistema de la Integración Centroamericana: SICA Sistema de la Integración Centroamericana
- Foro Mundial sobre la Educación. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida par todos*. UNESCO.
- Fumagalli, L. (2001). Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes. En C. Bravslasky, I. Dussel, P. Scaliter,



- & (ed), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas* (págs. 78-83). Ginebra: OIE-UNESCO.
- Fumagalli, L. (2015). La mejora de los resultados del aprendizaje escolar: qué hacer desde las políticas curriculares. En M. Poggi (coord), *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores* (págs. 15-44). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Fumagalli, L., & Brito, A. (2004). *La Red de escuelas de la ciudad de Campana; una estrategia de desarrollo curricular de base local*. BIE UNESCO.
- Fundación Helvetia Honduras. (s/f). Modelo Educativo Comunitario EDUCAR. Tegucigalpa, Honduras.
- Gaete Astica, M. (2018). *Factores que inciden en la exclusión educativa relativa de la Educación Media Pública en la actualidad, en nuestro país. Informe de investigación*. MEP Costa Rica.
- García, M. Á. (30 de octubre de 2018). Las aulas del futuro. *ethic*. Recuperado el 14 de febrero de 2020, de <https://ethic.es/2018/10/educacion-aulas-futuro/>
- García-Huidobro, J. C. (2019). Reshaping a high school's whole curriculum: a study of three Chilean cases innovating in different ways (PHD Dissertation). Boston: Boston College, Lynch School of Education and Human Development.
- Gardner, H. (2016). Harvard Project Zero: A Personal History. *Uaricha*(13), 1-25. Obtenido de [http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs\\_uaricha/index.php/urp/issue/view/11](http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/issue/view/11)
- Gelpi, G. I., Pascoll, N., & Egorov, D. (2019). Sexualidad y redes sociales online: Una experiencia educativa con adolescentes de Montevideo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 61-80.
- Gerlero, C., Coperatari, S., Calviño, G., & Fantasía, Y. (2017). Educación Secundaria Semipresencial para Jóvenes y Adultos. En *Anais Do Simpósio Ibero-Americano De Tecnologias Educacionais* (págs. 256-266). Obtenido de <https://publicacoes.rexlab.ufsc.br/old/index.php/sited/article/view/94>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2018). *Secundaria del Futuro: la escuela que queremos*. Recuperado el 2 de febrero de 2020, de Buenos Aires Ciudad: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro>
- Gómez, J. (2011). El tema del conocimiento como construcción social: una mirada contemporánea. *Hallazgos*, 8(15), 39-49.
- Guzmán, J. (2013). *Políticas docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias regionales*. Santiago de Chile: PREAL.
- Guzmán, J. L. (2014). *TIC y pedagogía virtual en las políticas sobre formación docente: Centroamérica y República Dominicana*. Informe Final de Consultoría, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de Integración Centroamericana (CECC/SICA).

- Harvard Graduate School of Education. (s.f.). *PZ Project Zero*. Obtenido de 2016:  
<https://pz.harvard.edu/who-we-are>
- IESTRA. (2017). *Plan de Estructura y de Acción Sustantiva para la Etapa de Transición y Consolidación del IESTRA (pro manuscrito)*. San José.
- Interpeace. (2014). *Agenda Centroamericana de Juventudes 2015-2025*. Guatemala: Interpeace.
- ITCA-FEPADE. (2012). *Qué es MEGATEC*. Recuperado el 30 de enero de 2020, de  
<https://apps.itca.edu.sv/ITCA/index.php/que-es-megatec>
- Jesuites Educación. (2014). *Transformando la Educación. Cuadernos 01, 02, 03, 04*. Barcelona: Jesuites Educación. Obtenido de <http://h2020.fje.edu/es/quaderns.html>
- Kärkkäinen, K. (2012). *Bringing About Curriculum Innovations: Implicit Approaches in the OECD Area*. OECD Publishing.
- Kennedy, D. (2003). *Science - A voyage of Discover. Teacher's Manual*. Folens.
- Khanlarian, C., & Singh, R. (2014). An Exploratory Study of the Online Learning Environment. *Issues in Accounting Education*, 29(1), 117-147. doi:10.2308/iace-50614
- Lewis, M. (Enero de 2020). El Colegio de Panamá [Diapositivas de PowerPoint]. Panamá. Obtenido de Consulta Técnica sobre Alternativas para una Oferta Curricular Innovadora en la Secundaria Alta (CECC/SICA)
- Ley General de Educación. (13 de mayo de 2005). San Salvador, El Salvador.
- Ley No. 20911. (marzo de 3 de 2016). Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos reconocidos por el Estado.
- Lion, C. (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- López Gómez, E. (enero-abril de 2016). En torno al concepto de Competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. Recuperado el 7 de febrero de 2020, de  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- Lopez, N. (2019). *Desafíos de la Educación Secundaria en América Latina. Ponencias del Foro Regional de Políticas Educativas 2018*. Paris: UNESCO-IIPE.
- López, N., Opertti, R., & Vargas Tamez [comp], C. (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. Paris: UNESCO.
- Lugo, M. T., & Kelly, V. (2017). Nuevas perspectivas: de cómo integrar las TIC a la escuela a cómo pensar la escuela en el marco de la cultura digital. En J. Delgado (coord), *Siglo XXI: Educación y Cebal* (págs. 34-40). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. UNESCO-IBE.
- Martínez López, F. J., & Ramos Alcazar, M. J. (2010). El agrupamiento flexible: un marco organizativo como medio para la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 65-72.
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*(27), 17-33.
- ME El Salvador. (2020). *Programa Modalidades Flexibles de Educación*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- MEDUCA Panamá. (2012). *Actualización de los Programas de Estudio. Serie: Bases conceptuales hacia un currículo por competencias No. 0*. Panamá: MEDUCA.
- Mehta, J., & Fine, S. (2015). *The why, what, where, and how of deeper learning in American secondary schools*. Boston: Jobs for the future.
- Méndez Arroyo, P., & Acosta, F. (septiembre de 2019). Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina [Archivo de video]. *Diálogo Técnico Regional (DTR) - Coordinador: Néstor López*. (B. IIPE, Ed.) Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 12 de febrero de 2020, de <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/portal/analisis-comparativos-politicas-de-educacion-secundaria>
- Mendoza García, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Polis*, 11(1), 83-118.
- MEP - UNICEF. (2018). *Yo me apunto con la Educación. Presentación resultados preliminares*. Costa Rica. Obtenido de CECC/SICA: <https://ceccsica.info/sites/default/files/inline-files/Presentaci%C3%B3n%20resultados%20preliminares%20Costa%20Rica.pdf>
- MEP Costa Rica. (2015). *Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular*. San José: MEP.
- MEP Costa Rica. (2015). *La educación subversiva: Atreverse a construir el país que queremos. Memoria Institucional 2006-2014*. San José: MEP.
- MEP Costa Rica. (2018). *Educar para una nueva ciudadanía: una poderosa transformación del sistema educativo*. San José: MEP.
- MINED El Salvador. (2008). *Currículo al servicio del aprendizaje: aprendiendo por competencias*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- MINERD. (2016). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Criterios y orientaciones de flexibilización del Curriculum. Para dar respuesta a la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza*. Santiago.

- Ministerio de Educación de Guatemala. (Febrero de 2020). Modalidades Flexibles y Alternativas [Presentación de Power Point]. San Salvador.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (s/f). *Currículo Nacional Base. Bachillerato en Ciencias y Letras. Ciclo Diversificado Nivel Medio*. Guatemala: ME.
- Ministerio de Educación. (s/f). *Quinta Unidad Pedagógica Secundaria Regular. Grado; Décimo y Undécimo Grado. Asignatura Creciendo en Valores*. Managua.
- Misioneras Nazaret ENDE. (s.f.). *Proyecto Educativo*. Obtenido de Nazaretende: <https://nazaretende.org/proyecto-educativo/>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. (J. Pellegrino, & M. Hilton, Edits.) Washington: The National Academies Press.
- Neiva, K. (noviembre de 2009). Competencias exigidas por el mercado de trabajo en la actualidad. *Letra urbana*. Recuperado el 17 de febrero de 2020, de <http://letraurbana.com/articulos/competencias-exigidas-por-el-mercado-de-trabajo-en-la-actualidad/>
- Núñez Elizondo, R. (2020). *Recopilación de la Consulta Técnica sobre Alternativas para una Oferta Curricular Innovadora en la Secundaria Alta (pro manuscrito)*. San José: CECC/SICA.
- Obando-Castillo, G. (2016). Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia. *Educationis Momentum*, 2(1), 93-107.
- OCDE. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE de 2019: Competencias para construir un futuro mejor*. Ed21 Santilla/OCDE.
- Ochoa De la Fuente, L. (Noviembre de 2015). Creer, poder y hacer. Horizonte 2020 en las escuelas jesuitas de Barcelona. *Propuesta Educativa*, 2(44), 38-53.
- OECD. (2013). *Innovative learning Environments*. OECD Publishing. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- OECD. (s/f). *Community of Learners Network, Nanaimo Ladysmith*. Obtenido de OECD: <http://www.oecd.org/education/ceri/CAN.BC.004.pdf>
- OIT. (2014). *Situación de la formación profesional en Centroamérica y República Dominicana:1998-2013*. San José: OIT.
- Opazo, C. (16 de enero de 2020). La evidencia internacional sobre los factores curriculares que influyen en el desinterés estudiantil por la secundaria. [Presentación de PowerPoint ]. San José.
- Opertti, R. (2017). *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030*. OIE-UNESCO.

- Opertti, R. (16 de enero de 2020). Elementos para el diseño de una nueva oferta curricular. Sugerencias para la región SICA [Presentación de PowerPoint ]. San Jose.
- Ped@gogía. (2017). *Innovación XXI*. Obtenido de Centro virtual de Ped@gogía Ignaciana: <http://pedagogiaignaciana.org/Documentos/Documento/DocumentoLista.aspx?BusquedaAvanzada=true&PalabraBuscar=Innovacci%C3%B3n%20XXI&TipoDocumentoBuscar=0&IdiomaBuscar=0&CategoriaTematica=0&CategoriaCaracter=0&NivelesEducativos=0&PadresGenerales=0&DebeConten>
- Pellegrino, J., & Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington: The National Academies Press.
- PEN. (2016). Capítulo 8: El dilema estratégico de la educación en Centroamérica. En P. E. Nación, *Quinto Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano* (págs. 351-424). San Jose: PEN.
- Peñaherrera, M. (9 de mayo de 2018). *Colegio San Gabriel - Primeros Pasos de InnovaAcción XXI*. Obtenido de ec}ducate magis: <https://www.educatemagis.org/es/blogs/colegio-san-gabriel-primeros-pasos-de-innovaaccion-xxi/>
- Pérez, J. (Noviembre de 2015). Lo que la escuela debería enseñar. Por una revolución de la política escolar en Francia. *Propuesta Educativa*, 2(44), 104-106. Obtenido de <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA44-res-zorrilla.pdf>
- Pimentel, R. (16 de enero de 2020). Documento1: Diseño Curricular del Bachillerato Flexible para la Educación Media [ Presentación de PowerPoint]. San José.
- Priestley, M., & Minty, S. (2013). Curriculum for Excellence: 'A brilliant idea, but...'. *Scottish Educational review*(45), 39-52. Recuperado el 29 de enero de 2019, de [https://www.researchgate.net/publication/263766297\\_Curriculum\\_for\\_Excellence\\_'A\\_brilliant\\_idea\\_but'](https://www.researchgate.net/publication/263766297_Curriculum_for_Excellence_'A_brilliant_idea_but')
- Project Zero. (2019). *Creating Communities of Innovation. Exploring educational innovations through networked inquiry*. Obtenido de Harvard Graduate School of Education: <https://pz.harvard.edu/projects/creating-communities-of-innovation>
- PRONACOM. (2015). *Programa Umbral MCC*. Obtenido de PRONACOM: <https://www.pronacom.org/project/programa-umbral-mcc/>
- Quality Assurance and Development Services. (2018). *Draft Profile of the Ideal Belizean Secondary School Graduate*.
- Quigley, A., & Coleman, R. (2019). *Improving Literacy in Secondary Schools*. London: Education Endowment Foundation.
- Reimers, F., & Chung, C. (2019). *Teaching and learning for the twenty-first century: Education goals, policies, and curricula from six nations*. Harvard Education Press.
- Reimers, F., & Chung, C. (2019). *Teaching and learning for the twenty-first century: Educational goals, policies, and curricula from six nations*. Harvard Education Press.

- Rivas, A., & Delgado, L. E. (2017). *Escuelas Innovadoras en América Latina. 30 Redes que enseñan y aprenden*. BID.
- Rivera, G. M. (17 de enero de 2020). Ecuador: Itinerario de cambio en la Secundaria. [Presentación de PowerPoint]. San José.
- Roberti, M. E. (2014). La nueva condición juvenil: Reflexiones sobre los sentidos y prácticas que configuran las trayectorias laborales de jóvenes pobres. *Cuestiones de Sociología*(11). Obtenido de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6424/pr.6424.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6424/pr.6424.pdf)
- Saavedra, J., & Barrón, J. (8 de agosto de 2018). *La carrera docente: ¿qué está haciendo bien la República Dominicana?* Recuperado el 1 de febrero de 2020, de Banco Mundial Blogs - Education for Global Development: <https://blogs.worldbank.org/es/education/la-carrera-docente-que-est-haciendo-bien-la-rep-blica-dominicana>
- Sachs-Israel, M. (16 de enero de 2020). El desempeño de los sistemas educativos [Presentación de PwerPoint]. San José.
- Scotland Education. (2009). Curriculum for Excellence: experiences and outcomes.
- Scottish Conservative&Unionist. (2018). *A New Blueprint for the Curriculum for Excellence*.
- Secretaría de Derechos Humanos. (s/f). *SRN - VIDEOS*. Obtenido de Educación y Derechos Humanos Río Negro: [https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo\\_seccion.php?id=234](https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=234)
- Secretaría de Educación - UNICEF. (S/F). *Análisis de Exclusión Educativa de Adolescentes en Situación de Vulnerabilidad*. Tegucigalpa: UNICEF.
- Secretaría de Educación. (2006). *Propuesta estructura de nuevo diseño curricular*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación. (2014). *Bachillerato en Ciencias y Humanidades (BCH). Plan de Estudio y Programas Curriculares*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación. (2014). *Plan Estratégico Institucional 2015-2018. Orientado a resultados con enfoque de valor público*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación. (2017). *Secundaria del Futuro*. Obtenido de Buenos Aires Ciudad: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/secundaria\\_del\\_futuro.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/secundaria_del_futuro.pdf)
- Secretaría de Educación. (2018). *Análisis de las Implicaciones Técnicas de la Educación Básica Regular y Alternativa, que atiende Tercer Ciclo de Educación Básica*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación.
- Secretaría de Estado de Educación. (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018*. Santo Domingo: Ministerio de Educación.
- SEP México. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria*. México D.F.: SEP.
- Servicio de Innovación Educativa UPM. (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

- SICA/OIM/ACNUR. (2019). *Hallazgos del Estudio de Línea de Base sobre Migración y Desplazamiento en la Región del SICA. Informe Regional*. Informe Regional. Obtenido de <https://www.symbaloo.com/search?q=HALLAZGOS+DEL+ESTUDIO+DE+L%C3%8DNEA+BAS+E+SOBRE+MIGRACI%C3%93N+Y+DESPLAZAMIENTO+EN+LA+REGI%C3%93N+SICA+&cof=FORID%3A11&hl=en&ie=UTF-8&cx=partner-pub-0319093145577670%3A0301174858>
- Singapore Ministry of Education. (2009). *Desired outcomes of Education*. Recuperado el 4 de febrero de 2020, de Ministry of Education Singapore: <https://www.moe.gov.sg/>
- Spillane, J. P., Resnick, L. B., Goldman, P., & Rangel, E. (2010). Implementing innovation: From visionary models to everyday practice: Using research to inspire practice. En *The nature of learning: Using research to inspire practice* (págs. 285-315). OECD.
- Stanton, S. (17 de enero de 2020). La evidencia internacional sobre los factores curriculares que influyen en el desinterés estudiantil por la secundaria. [Presentación de PowerPoint]. San José.
- Steinberg, C., Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- Tedesco, J. C. (2008). Palabras Iniciales del Ministro de Educación. En M. d. Educación, *Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina* (págs. 3-5). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tedesco, J. C., & López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*(76), 56-69.
- Tiramonti, G. (Noviembre de 2015). Para muestra basta un botón. Acerca de las escuelas PROA. *Propuesta Educativa*, 2(44), 60-63. Obtenido de <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA44-dossier-proa-tiramonti.pdf>
- Tobón, S., Pimienta, J. H., & García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hall.
- Tokuhama-Espinoza, T. (2010). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York: Norton & Company.
- Tokuhama-Espinoza, T. (2014). *Making Classrooms Better. 50 practical applications of Mind, Brain, and Education Science*. New York: W:W.Norton & Company.
- Tuning. (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Socreates -Tempus.
- Ulate, M. A. (17 de enero de 2020). Implementación de la estrategia Transformación Curricular. [Presentación de PowerPoint]. San José.
- UNED. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. San José: UNED.

- UNICEF & MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2017). *Niños y niñas fuera de la escuela en República Dominicana*. Santo Domingo: UNICEF.
- UNICEF & UNGS. (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)*. Buenos Aires: UNICEF-UNGS.
- UNICEF. (2016). *Secundarias rurales mediadas por TIC. Innovación y derecho a la educación secundaria*. Buenos Aires: Argentina.
- UNICEF. (31 de agosto de 2018). *PlaNEA. Nueva Escuela para Adolescentes*. Obtenido de UNICEF Argentina: <https://www.unicef.org/argentina/historias/planea>
- United Way Panamá, Global Shapers Community, Unidos por la Educación. (6 de octubre de 2015). *Escuchando a la comunidad*. Panamá. Recuperado el 15 de febrero de 2020, de <https://www.globalshaperspanama.com/comunidad>
- Urbina Hurtado, C., Basualto Rojas, P., Durán Castro, C., & Miranda Orrego, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374.
- Vargas, C. (17 de enero de 2020). *Repensar la educación secundaria con las y los docentes: claves para la implementación*. [Presentación de PowerPoint]. San José.
- Vargas-Tamez, C. (2019). *Leaving no one behind: bringing equity and inclusion back into education*. En L. Tett, & M. Hilton (ed), *Resisting Neoliberalism in Education: Local, National and Transnational Perspectives*. Policy Press.
- Vodafone. (s/f). *Escola Móvel. Escolar para os filhos dos trabalhadores itinerantes*. Obtenido de Vodafone Portugal: <https://www.vodafone.pt/a-vodafone/fundacao/programas/escola-movel.html>
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?* *American Educator*.
- Wong, B. (10 de agosto de 2010). *Ministério da Educação fecha Escola Móvel. Público*. Recuperado el 5 de abril de 2020, de <https://www.publico.pt/2010/08/10/jornal/ministerio-da-educacao-fecha-escola-movel-19992356>
- Ziegler, S. (16 de enero de 2020). *Políticas de cambio en la educación secundaria argentina. Avances de una agenda clave para los y las adolescentes en el Siglo XXI*. [Presentación de PowerPoint]. San José.