

# 3.

## Bases y ejes del cambio

A efectos de este documento, entendemos por paradigma la capacidad efectiva de responder a desafíos y problemas sustentada en un cuerpo de valores, creencias, conocimientos y procedimientos que justifican y otorgan sentido a determinados cursos de acción. Cuando un paradigma pierde capacidad de respuesta, se acumulan disfuncionalidades y anomalías que crean condiciones adversas para su sostén y justifican su cambio.

EDUY21 entiende la necesidad de asumir un cambio de paradigma en la forma en que se concibe, se organiza, se gestiona y se evalúa la educación. El cambio se expresa en seis aspectos medulares: 1) la visión de conjunto de la educación y del sistema educativo como punto de partida del cambio; 2) el imaginario del cambio que implica formar y aprender sin umbrales; 3) el enfoque por competencias como un eje orientador del cambio; 4) la necesidad y función de un marco curricular como un instrumento del cambio; 5) nuevas formas de organizar los aprendizajes para efectivizar el cambio; 6) el ejercicio del cambio en el cotidiano y en las prácticas de estudiantes, equipos directivos, docentes y familias.

### 3.1. La visión de la educación y del sistema educativo

La propuesta de EDUY21 consiste en una visión del sistema educativo que encara el cambio en su conjunto, sobre todo referido al rol de los centros, de los docentes, de los estudiantes, de las familias, de la construcción del conocimiento y de los enfoques por competencias. Uno de los mayores desafíos es progresar desde un paradigma que ha permeado, en gran medida, las culturas, las mentalidades, las políticas y las prácticas educativas en los últimos 30 años, a otro alternativo que crece a escala mundial en diversidad de contextos políticos, culturales, económicos y sociales (Amadio, Opertti y Tudesco, 2015). EDUY21 propone una transición que incluya seis aspectos centrales.

En primer lugar, la transición desde una visión de sistema educativo que se organiza por niveles, que funciona en forma fragmentada y donde el alumno debe adaptarse a las discontinuidades en los trayectos y las progresiones de los aprendizajes como si fuera una “variable de ajuste”, a una alternativa educativa que estructura la oferta educativa en torno de ciclos etarios —infancia, niñez, adolescencia y juventud—, que contempla las expectativas y necesidades de desarrollo de la persona y del aprendiz en su integralidad.

La visión tradicional de sistema educativo supone facilitar el acceso a la educación proveyendo condiciones e insumos para la enseñanza y el aprendizaje, y al recurrir a enfoques y ofertas iguales “en principio” para todos. Alternativamente, consideramos que el sistema educativo debe apelar a un amplio abanico de enfoques y estrategias de los ámbitos de la educación formal, no formal e informal (públicos y privados) para atender la diversidad de los alumnos e igualar en oportunidades y logros de aprendizajes.

En segundo lugar, la transición desde una visión de un alumno promedio—una ficción—que es receptor de contenidos “entregados” por un docente a una alternativa que entiende a cada alumno como un ser especial, que aprende y

La visión dominante a escala nacional es la de apelar predominantemente a un enfoque de proyectos para promover cambios y responder puntualmente a problemas. EDUY21 enfatiza la necesidad de cambios integrales que conciban al sistema como un todo, por lo que el conjunto de las transformaciones debe apuntar en la misma dirección del cambio, ser coherentes entre sí, partiendo de un marco curricular que defina hacia qué sistema queremos ir, para qué educación y para contribuir a desarrollar qué persona, ciudadano y sociedad.

se vincula con sus pares y docentes de manera singular y que, a la vez, se apropia de conocimientos y produce nuevos. Mientras que la primera visión opta por currículos y pedagogías que prescriben desde el nivel central y no reparan en la diversidad de los alumnos, la segunda visión otorga a los centros educativos la flexibilidad curricular y pedagógica necesaria para que faciliten a cada alumno una oportunidad personalizada de aprender.

Como se afirma en el documento número 9 del Grupo de Reflexión Sobre Educación (GRE, 2017: 65):

*Los estudiantes de hoy requieren de propuestas educativas diversificadas, tanto como opciones permanentes disponibles en los distintos espacios educativos o como actividades simultáneas complementarias y convergentes. La diversificación no implica en absoluto categorizar a los estudiantes según sus capacidades. Todo lo contrario. Implica evitar la categorización y por ende la estigmatización de*

*aquellos que, no pudiendo seguir la única propuesta del docente, son catalogados de ser portadores de algún problema de aprendizaje que no les permite acceder a aquella tarea que está pensada para su edad.*

En tercer lugar, la transición desde una visión del docente como un implementador de currículos y pedagogías asentados en enfoques lineales y de lógica vertical, de

La visión tradicional del docente se asienta en un rol de transmisor de contenidos y de ejercicio individual de la profesión. EDUY21 entiende que es necesario jerarquizar el papel del docente como orientador del alumno y de sus procesos de aprendizaje. El docente debe trabajar en espacios de colaboración con sus pares y poder beneficiarse de su retroalimentación para compartir y afinar prácticas de clase: por ejemplo, a través de comunidades de práctica docentes.

“arriba a abajo”, hacia una alternativa que entiende al docente como un educador y principal tomador de decisiones del sistema educativo en el aula.

En cuarto lugar, la transición desde una visión del conocimiento entendida como transmisión de conceptos y datos a través de un enfoque fragmentado en disciplinas que no tiene como foco conectarse con el mundo exterior al hecho educativo, a una alternativa que entiende al conocimiento integrado y con sentido, como componente esencial de toda propuesta educativa que se oriente a desarrollar capacidades para el ejercicio de la ciudadanía, para la formación de la persona, para el hacer, para convivir, para comprender y para resolver problemas concretos de la comunidad a la que pertenece. Mientras que desde la primera visión se visualiza a las disciplinas más como

finés en sí mismos que como medios para conectar con diversas realidades, la segunda ve en las disciplinas herramientas de pensamiento para entender y actuar sobre diversas realidades.

En quinto lugar, la transición desde una visión del cambio educativo que entiende los componentes y las piezas del sistema educativo como una suma de cajas que se van apilando una arriba de la otra, a una visión alternativa que, sustentada en un enfoque sistémico, entiende que las piezas y los componentes del sistema educativo tienen una finalidad común: contribuir a que los docentes de consuno orienten los aprendizajes y que los alumnos sean protagonistas del hecho educativo.

En sexto lugar, la transición desde una visión de las competencias como esencialmente reducidas al mundo del trabajo y con foco exclusivo en la competitividad, a una alternativa que entiende a las competencias en un sentido amplio, de formación de la persona para la vida, el aprendizaje continuo, la ciudadanía y el trabajo. Mientras que en la primera visión las competencias son más una definición de la orientación del sistema educativo sin cambiar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, la segunda entiende que las competencias expresan la voluntad personal de priorizar y movilizar valores, actitudes, emociones, conocimientos y destrezas para responder con competencia a diversos órdenes de desafíos de la vida, del ejercicio ciudadano y del trabajo (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009; Roegiers, 2010; De Armas & Aristimuño, 2012; UNESCO-IBE, 2015; OECD, OIE-UNESCO & UNICEF, 2016; Finnish National Board, 2016; EDUY21, 2017a; EDUY21, 2017b; EDUY21, 2017c; EDUY21, 2017d; EDUY21, 2017e).

Estos seis aspectos son, en su conjunto, indicativos del enfoque de EDUY21 sobre la educación y el sistema educativo. Como se ha mencionado en la Parte II, existe evidencia de la voluntad de moverse en la dirección de algunos de estos cambios. Ya se destacó las ricas experiencias que ocurren en diferentes puntos del país que buscan, con creatividad, superar las limitaciones de la actual propuesta educativa. Esencialmente, se trata de iniciativas en los márgenes del sistema educativo que no son apropiadas por ni afectan sustancialmente el cerno del sistema educativo. Una cosa es implementar una propuesta dialogada, progresiva y secuenciada de cambios en el marco de un ruterio acordado y de una visión de largo aliento. Otra distinta es implementar una miríada de proyectos y actividades que no se inscriben en una visión de conjunto con mirada unitaria y sostén conceptual compartido.

## 3.2. Imaginario del cambio: formar y aprender sin umbrales

La propuesta de una educación unitaria de 3 a 18 años (ver Parte 4. Numeral 4.1.) se sustenta en cinco aspectos complementarios a la luz de la aspiración de formar y aprender sin umbrales a lo largo de la vida. Estos son: aprendizaje personalizado, protagonismo de los estudiantes, un currículo ligado al mundo real, ambientes de aprendizaje, innovadores y flexibles, y relaciones de mentor entre docentes y estudiantes.

La personalización de los aprendizajes está crecientemente respaldada en los desarrollos de la psicología cognitiva y de las neurociencias que abonan la idea que cada cerebro es un mosaico único de características (Joel, 2015). Todas las personas a diferentes edades tienen un potencial de aprendizaje a descubrir y fortalecer, que es el correlato que cada uno es un ser especial/único que aprende de manera singular en interacción con sus pares, docentes, familias y otras personas/instituciones relevantes.

El primer aspecto, aprendizaje personalizado, es el fundamento y la puerta de entrada a los otros cuatro. Supone una redefinición de los roles de estudiantes y docentes fundado en dos dimensiones complementarias: que los estudiantes, entendidos y respetados en su singularidad, aprendan con herramientas de estudios/recursos adaptados a sus capacidades (Dunwill, 2016; Henny, 2016; McClure, 2016); y que los docentes aborden el desafío de que los estudiantes aprendan en un ambiente flexible y personalizado. Esto implica clases más focalizadas a la apropiación de la tecnología como medio de instrucción común a diversas áreas de aprendizaje y asignaturas así como su uso extendido para contribuir a que los procesos formativos cobren mayor sentido y motiven al estudiante (USCRossierOnline, 2014; EDUY21, 2017a).

Nacemos con aproximadamente 85 billones de neuronas y uno de los mayores desafíos que enfrenta el sistema educativo para personalizar la educación yace en estimular el crecimiento y la conexión entre las mismas. El grado de solidez de la propuesta educativa marca a diferentes edades las posibilidades de desarrollo del alumno en un conjunto de saberes y competencias centrales para su desempeño en la sociedad como persona, ciudadano, trabajador y miembro de la comunidad.

Hoy se dispone de evidencia para afirmar que la calidad de la experiencia del entorno de una persona—si los estímulos del ambiente educativo son adecuados y enriquecedores— modifica nuestra capacidad de sinapsis— mecanismo de comunicación entre dos o más neuronas—y remodela nuestro cerebro. Lo que se conoce como “neuroplasticidad” significa que el cerebro cambia físicamente cuando aprendemos algo nuevo (Reigosa-Crespo et.al., 2012; Moll & Lent, 2016; Ribeiro, et.al., 2016; Book of the Brain, 2017). Si bien la neuroplasticidad del cerebro es mayor en los inicios de la vida, ocurre igual a lo largo de la vida. Esto abona en favor de facilitar oportunidades de formación sin fronteras etarias y que abarquen la educación formal, no formal e informal.

Por un lado, la referida calidad del entorno implica la puesta en práctica de un conjunto coordinado de políticas sociales y familiares vinculadas a la estimulación temprana, licencias de maternidad para madres y padres, modalidades integrales de atención a la infancia, asignaciones familiares, estilos saludables de vida y nutrición. Su objetivo principal es apoyar un desarrollo integrado y armónico de la

persona en los períodos críticos de la infancia, la niñez y la adolescencia.

Por otro lado, la calidad del entorno necesita de un sistema educativo que encare decididamente los desafíos de aprendizajes asociados a diferentes edades. Por ejemplo, se sabe que, durante la niñez, la memoria, las competencias sociales, así como la alfabetización básica en lectura y matemática se desarrollan entre las edades de 4 a 8 años, mientras que el uso de estas competencias para sostener mayores y más complejos aprendizajes tienen lugar entre los 8 y 12 años (Filgueira & Porzecanski, 2017). Estas competencias se traducen en un crecimiento de la conexión entre neuronas (sinapsis) denominada materia gris. La educación inicial y primaria es crucial como base del andamiaje del desarrollo del alumno. De no existir esa base, los problemas se trasladan al nivel siguiente y se tienden a agravar. Muchas veces, los reproches institucionales entre niveles dominan la agenda al margen de una visión que procure entender la secuencia y progresividad de los aprendizajes entre niveles.

Asimismo, el período de la adolescencia es crecientemente caracterizado en la literatura como ventana de oportunidades ya que el cerebro que continúa en período de crecimiento es particularmente receptivo a las influencias ambientales positivas. Lo que sucede es que el número de conexiones sinápticas —materia gris— alcanza su pico a la edad de 11 años para la niña y de 12 para el niño. A posteriori, se verifica un proceso de depuración, quedando aquellas conexiones entre neuronas que son más estimuladas en su uso. El sistema educativo cumple un rol crítico en contribuir a ampliar, fortalecer y hacer más rápidas las conexiones entre las neuronas en los adolescentes—denominada materia blanca—, lo cual es fundamental para un desarrollo integrado y equilibrado de las competencias emocionales, sociales y cognitivas. Precisamente, el desarrollo y la maduración de la corteza prefrontal que está asociado a la capacidad de planificación, control y empatía, ocurre primariamente durante la adolescencia y se logra plenamente a la edad de 25 años (Filgueira & Porzecanski, 2017; Book of the Brain, 2017).

El segundo aspecto, el protagonismo de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje como correlato de la personalización, implica que los alumnos dispongan de espacios de decisión y elección (EDUY21, 2017a; EDUY21, 2017e). Los alumnos deben estar crecientemente implicados en conformar su propio currículum. Esto no solo supone que puedan elegir entre modalidades y asignaturas —que de hecho sucede en el marco de propuestas curriculares que habilitan que el centro educativo defina una parte de los contenidos curriculares—. Implica también que el estudiante cuente con múltiples oportunidades de explorar temas que le interesan, integrando conocimientos de diferentes disciplinas y encuadrados en diversidad de ambientes de aprendizajes.

El cerebro incide en los aprendizajes pero asimismo los aprendizajes estimulados por sus entornos inciden en el desarrollo del cerebro. Es una relación de ida y vuelta que debe sostenerse, a la vez, en políticas sociales y en un sistema educativo que desde edades muy tempranas potencie aprendizajes y anticipe dificultades de aprendizaje.

Un sistema educativo como el nuestro, con altas tasas de expulsión de la educación media, puede contribuir a transformar la adolescencia de una ventana de oportunidades en una ventana de vulnerabilidades que hipoteque su desarrollo. La personalización de los aprendizajes en ambientes educativos enriquecidos y apoyados por políticas sociales y familiares potentes, es una respuesta adecuada al reconocimiento de la singularidad de las personas en sus maneras de educarse y aprender.

Cada vez más los estudiantes requieren integrar diferentes conocimientos y competencias para responder a desafíos que se presentan bajo el formato de problemas, proyectos, investigaciones o situaciones similares. En un futuro no muy lejano, los centros educativos tendrán que estar facultados y permitir a los estudiantes seleccionar lo que quieren aprender, cómo lo aprenden y en qué proyectos desean participar (USCRossierOnline, 2014; Henny, 2016; EDUY21, 2017c). Se abandona progresivamente la idea que la propuesta curricular deba prescribir

En atención a cambios exponenciales en las ocupaciones y en las tareas, así como en los arreglos de trabajo, los estudiantes tendrán que adaptarse a aprendizajes y trabajos basados en proyectos que esencialmente implican movilizar su experticia y evidenciar flexibilidad para responder a oportunidades y desafíos. Tendrán que aprender a cómo aplicar competencias en períodos cortos de tiempo a una variedad de situaciones y tareas. Los centros educativos tendrán que ofrecer a los estudiantes más vías para adquirir experiencias del mundo real en relación a sus futuras carreras.

al estudiante lo que éste debe hacer en aras de una alternativa donde no hay restricciones ni umbrales en las combinaciones que el estudiante pueda idear en la formación básica universal obligatoria.

El tercer aspecto se vincula a un currículo ligado al mundo real que entiende y congenie desafíos y realidades a escalas global, nacional y local. El mismo debe reflejar las competencias que el desarrollo del país demanda, así como una lectura afinada de los desafíos sociales, económicos y tecnológicos que plantea la cuarta revolución industrial. Competencias como programación computacional, diseño, sostenibilidad y alfabetización financiera deben ser integradas y

enseñadas en las aulas como parte de una formación ciudadana comprehensiva (USCRossierOnline, 2014). Esto implica que la propuesta curricular tendrá que estar fuertemente orientada a promover un enfoque integrado de humanidades y ciencias, de formación teórica y aplicada, y de aspectos lúdicos, tecnología y elementos de la vida del estudiante (EDUY21, 2017a; EDUY21, 2017c).

Asimismo, las carreras se van a ir adaptando progresivamente a una economía con múltiples arreglos de trabajo. En particular, la denominada economía *freelance* supone la creciente presencia de trabajadores que se organizan por su cuenta, prestan servicios a terceros, sobre todo a través de plataformas en línea. Por ejemplo, se estima que la proporción de trabajadores en Estados Unidos en formatos laborales alternativos a los tradicionales —que incluyen trabajadores por cuenta propia, temporales y contratados— creció de 10.7% en el 2005 al 15.8% en el 2015, calculado sobre el total de la población en edad de trabajar (Katz & Kruger, 2016). A nivel mundial, la proporción de trabajadores que trabajan por su cuenta puede ubicarse por encima del 13% (*World Economic Forum*, 2017).

El cuarto aspecto se relaciona con ambientes de aprendizaje innovadores y flexibles. Esto implica la necesidad de repensar el aula a la luz de responder mejor a las expectativas y necesidades de los estudiantes. El ambiente de aprendizaje debe facilitar al alumno oportunidades múltiples para producir conocimientos en el marco de un currículo amigable. Esto supone jerarquizar el rol del docente como un guía y un facilitador que reconoce y respeta, respeta y sabe, que cada alumno tiene intereses propios (EDUY21, 2017a; EDUY21, 2017d).

Los estudiantes tendrán más oportunidades de aprender a diferentes tiempos en modelos personalizados de aprendizaje que integran fases presenciales y en línea, en diferentes espacios interconectados y redes educativas formales, no formales e informales. Podrán fortalecerse un conjunto de saberes en espacios obligatorios y optativos de formación que serán evaluados a través de una variedad de fuentes de evidencia.

El quinto aspecto: promover relaciones de mentor entre docentes y estudiantes. Se basa en el supuesto que en un período corto los estudiantes logran incorporar alto grado de independencia en sus procesos de aprendizaje. Los docentes son y serán un punto central de referencia en la selva de información con que los estudiantes tendrán que lidiar para orientar su camino de formación en competencias fundamentales para la vida, la ciudadanía y el trabajo (Henny, 2016).

Los estudiantes podrán ser evaluados a través de una prueba nacional, proyectos seleccionados por los estudiantes, portafolio de actividades realizadas y aprendizajes adquiridos en instituciones culturales (EDUY21, 2017c). Asimismo, las herramientas de *e-learning* facilitan oportunidades para aprendizajes remotos y alineados con los ritmos de aprendizaje de cada estudiante (Dunwill, 2016; McClure, 2016; EDUY21, 2017a).

Los estudiantes podrán aprender sin estar en el centro educativo. Los docentes tendrán que contemplar diferentes formas de estar conectados con sus estudiantes e involucrados con sus proyectos por la vía de redes sociales y comunidades en línea. No es que la modalidad presencial vaya a desaparecer sino que es un punto de apoyo indispensable para que el docente amplíe su radio de acción a efectos que tiempos y contenidos en línea se integren a una propuesta educativa que facilite a cada alumno una oportunidad personalizada de educarse y aprender (EDUY21, 2017b; EDUY21, 2017d).

Finalmente, la personalización de los aprendizajes implica la triangulación entre un alumno que es protagonista y regulador de sus aprendizajes, un docente que lo orienta según la singularidad de sus motivaciones y las maneras específicas en que aprende, y el uso de la inteligencia artificial para apuntalar a docentes y alumnos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La inteligencia artificial en educación (por sus siglas en inglés, AIEd) se compone de *softwares* computacionales que ayudan a desentrañar “la caja negra del aprendizaje” mediante un mayor conocimiento del alumno—por ejemplo, su estado emocional así como sus previos logros y dificultades de aprendizaje—, del contenido de las disciplinas—por ejemplo, diferentes enfoques para leer un texto—y de las formas más efectivas de aprendizaje —por ejemplo, permitir a los estudiantes explorar un concepto y cometer errores antes que se le muestre la respuesta adecuada— (Luckin & Holmes, 2016).

### 3.3. Eje orientador del cambio: enfoques por competencias

#### 3.3.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de enfoques por competencias?

La educación entre los 3 y los 18 años que propone EDUY21 (ver Parte 4. Numeral 4.3.3.) se sustenta en un enfoque por competencias como uno de los criterios orientadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje que no excluye miradas complementarias y necesarias del currículum —sobre el para qué y qué de educar y aprender—, de la pedagogía—cómo educar y aprender—y de la docencia—orientar y facilitar al aprendiz y a los aprendizajes—. Las propuestas educativas más eficaces tienden a ser más una combinación de enfoques que la sola adscripción a una corriente de pensamiento (EDUY21 & *El Observador*, 2016). El dogmatismo doctrinario no es buen consejero en educación.

En el marco de un enfoque por competencias, la transición desde propuestas educativas estructuradas en niveles—inicial, primaria, secundaria y técnico-profesional—a grupos etarios —educación de 3 a 18 años—implica priorizar el desarrollo del niño/a, adolescente y joven que integra aspectos volitivos, valóricos, emocionales y cognitivos. Se trata, en efecto, de una nueva forma de organización de la educación, alternativa a la actual, fragmentada en niveles, que parte del reconocimiento que los alumnos son sujetos, no objetos del aprendizaje.

Según surge de la evidencia mundial, la introducción progresiva de un enfoque por competencias supone repensar el sistema educativo en su conjunto (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015). No puede reducirse a un cambio o ajuste puntual ni a un correctivo en el margen. Como ya se ha señalado, EDUY21 propone un cambio sistémico y progresivo que plasma en una educación unitaria de 3 a 18 años, vinculante para todos los niveles y las ofertas educativas, incluidos sectores públicos y privados. Reafirma la concepción y el rol de un Estado garante que apela a la diversidad de enfoques, procesos y agentes para igualar las oportunidades y los resultados de aprendizaje.

Siempre que quede clara la magnitud e implicancias que supone avanzar de manera progresiva y ordenada hacia un enfoque por competencias, parece relevante realizar cinco puntualizaciones.

En primer lugar, hay que diferenciar dos maneras complementarias de entender las competencias. Por un lado, la identificación de las competencias que son necesarias desarrollar en alumnas/nos a la luz de los imaginarios de sociedad, la formación en ciudadanía, los planes de desarrollo económico-social, y el bienestar colectivo, definidos y consensuados por el sistema político en diálogo con instituciones y actores educativos, de la sociedad civil y la ciudadanía. Por otro lado, las competencias visualizadas como proceso y herramientas de que—por ejemplo, pensamiento crítico, creatividad y trabajo en equipo— se apropian los alumnos para responder a desafíos planteados por las situaciones de aprendizaje y la vida real. Mientras que la primera remite a una discusión sobre las concepciones de sociedad y educación—podría denominarse enfoque programático que debe ligar las competencias a objetivos de cambio de la sociedad—, la segunda remite al uso de herramientas por parte de los alumnos —enfoque pedagógico—. Ambas son necesarias y complementarias.



En segundo lugar, las competencias no son solo aplicación de conocimientos a contextos específicos, sino capacidades de cada persona para discernir qué conocimientos son necesarios identificar y usar y cuáles valores, actitudes, emociones y habilidades movilizar para poder responder a la diversidad de situaciones y desafíos. La aplicación de conocimientos es parte del proceso de desarrollo de una competencia, pero no la agota. No se aplican conocimientos vaciados de referencias solo como un ejercicio cognitivo, desconociendo que las emociones son la base del desarrollo de los aprendizajes y que la voluntad de la persona, sus valores y actitudes están implicados en ese desarrollo.

En tercer lugar, el conjunto de desempeños definidos como competentes para apoyar el desarrollo de la persona, la vida en sociedad, el ejercicio de la ciudadanía y el trabajo, no son construcciones en abstracto, sino que tienen anclas en las realidades locales y son indicativas a la vez de desempeños universales que pueden transferirse a otros contextos de escala global, nacional y local. En efecto, lo global y lo local están en relación de mutua dependencia y sinergia.

En cuarto lugar, los temas transversales de formación, comunes a la educación de 3 a 18 años—por ejemplo, inclusión, educación STEAM (por sus siglas en inglés, Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas), enfoque de género y educación para la ciudadanía global y local—orientan la selección y el desarrollo de las competencias, pero no son competencias como tales. Por ejemplo, la transversalidad de la educación STEAM, que priorizamos como política educativa desde la educación inicial en adelante, no se traduce *ipso facto* en competencias STEAM sino que más bien ayuda a la identificación de los desempeños competentes que requiere una persona para desarrollar, lograr y evidenciar la alfabetización STEAM.

En quinto lugar, el desarrollo y la evaluación de las competencias liga coherentemente el para qué y el qué de educar y aprender con el cómo, cuándo y dónde hacerlo. Las competencias son evaluadas para apoyar y potenciar los aprendizajes. Más aún, implica asumir que hay maneras múltiples y escalonadas de evidenciar cómo el alumno va progresando en el desarrollo de las competencias. Existe un amplio arco de formas alternativas para demostrar “maestría” en proyectos y saberes específicos y relevantes por parte del estudiante (EDUY21, 2017c).

Una educación de los 3 años a los 18 no sólo debe entenderse como una manera para aceitar la coordinación o la articulación entre niveles educativos y fortalecer de esa manera la continuidad de los aprendizajes. Si eso se hiciera en contextos donde se mantiene a los niños en unidades institucionales separadas con sus propios libretos —los actuales consejos desconcentrados—, no operaría el cambio al que se ha estado refiriendo. Las discontinuidades entre los niveles, principalmente entre primaria y media, que en ocasiones asumen la forma de rupturas en los para qué, qué y cómo se enseña, se aprende y se evalúa, intentan ser superadas por una visión de la educación que pone la mirada en cómo el alumno puede progresar fluidamente en sus aprendizajes con apoyo de un sistema educativo orientado a tal fin y sin que se impongan fronteras o vallas institucionales artificiales e innecesarias.

Los alumnos pueden lograr un desempeño competente al elegir diversidad de caminos para responder a situaciones-problema. Éstas no son fácilmente encasillables en las categorías de “correcto e incorrecto” dado que no hay una respuesta única frente a una situación planteada. Esencialmente, la evaluación por competencias plantea el desafío para el docente de retroalimentar las producciones de los estudiantes en un sentido constructivo, identificando y explicando matices. La evaluación por competencias no consiste en señalar de manera lacónica lo que “está bien” o lo que “está mal”. Usar acertadamente la evaluación como soporte de los aprendizajes es una manera efectiva de contrarrestar la expulsión de los adolescentes y jóvenes del sistema educativo.

### 3.3.2. Cuatro bloques de competencias para la educación de 3 a 18

EDUY21 propone que la educación de los 3 a los 18 años se articule en torno a cuatro grandes bloques de competencias que constituyen la base de la definición del perfil de egreso del estudiante. Dicho perfil da cuenta de los tipos de competencias que los estudiantes deben haber logrado desarrollar a la edad de 18 años para encarar diversos órdenes de desafíos vinculados a la vida individual y en sociedad, a la ciudadanía y al trabajo. Como se ha señalado, las competencias son el cimiento y el ruterio de desempeños competentes que implican la capacidad de responder a múltiples desafíos. La competencia no es solo la intencionalidad o la elaboración de una respuesta frente a un desafío sino su concreción en un actuar competente específico (World Economic Forum, 2015; Gray, 2016; Yorston, 2016; Leishman, 2017; EDUY21, 2017a; EDUY21, 2017c; EDUY21, 2017e).

El primer bloque de competencias refiere a las alfabetizaciones fundamentales que responden a una visión dinámica y evolutiva de la sociedad. Se vinculan con habilidades universales que son requeridas por los estudiantes para el desarrollo de tareas de la vida diaria. Constituyen la base imprescindible de todo aprendizaje, independientemente de los contextos y las situaciones en que se encuentren los estudiantes.

El segundo bloque refiere a las maneras de pensar, actuar y trabajar que ayuden a los estudiantes a responder a diversos órdenes de desafíos que muchas veces son complejos y cambiantes. El estudiante no enfrenta en la vida desafíos “empaquetados” por las disciplinas sino una multiplicidad de situaciones en que debe tener la determinación de identificar, integrar y movilizar diversidad de saberes disciplinares para responder efectivamente ante múltiples realidades. Comprende la resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad e innovación, colaboración, comunicación, negociación con otros, formación de opinión, toma de decisiones, flexibilidad cognitiva —la capacidad de adaptarse

a situaciones cambiantes, novedosas e inesperadas—y aprender a aprender. Este bloque da cuenta de la necesidad que las personas se apropien de estructuras de pensamiento y de instrumentos apropiados para buscar respuestas frente a desafíos en lógica de equipo y sobre la base de fortalezas en materia de inteligencia emocional.

Las alfabetizaciones fundamentales incluyen lengua materna, segundas lenguas, STEAM (por sus siglas en inglés, Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemática), pensamiento computacional/ lenguaje de programación y comunicación, cultural, educación para la ciudadanía, ambiental y financiera, recreación y deportes. Un Estado garante debe efectivamente velar por el desarrollo y la concreción de las alfabetizaciones fundamentales como piso mínimo de equidad e igualdad de oportunidades.

El tercer bloque da cuenta de las capacidades del ser y hacer responsables, relacionadas a la forja de estilos de vida autónomos, solidarios, saludables y sostenibles a la luz de cambios a escalas diversas. Esto significa asumir la disrupción—el proceso por el cual quedan invalidadas total o parcialmente nuestras formas tradicionales de toma de decisiones (Stiegler, 2016)— como hecho permanente que marcará nuestras vidas en lo individual y colectivo. Comprende las competencias vinculadas al cuidado de sí mismo, a la vinculación con otros, a la administración de la propia vida. Se relaciona también con la capacidad de planificar, de proyectar la vida diaria y futura (en su vocación, oficio, carrera y trabajo), de desempeñarse en sociedad con

sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, de adaptarse críticamente a los cambios, de ejercer liderazgos en diferentes aspectos de la vida y de actuar de acuerdo a una orientación de servicio.

Esta competencia abarca hacer consciente y poner en práctica valores ciudadanos basados en derechos humanos universales, respetuosos de la diversidad de género, identidad y afiliación. También implica apreciar las diferencias entre y al interior de las sociedades y estar preparado para interactuar en la diversidad. Asimismo, implica también la capacidad de forjar la conciencia ambiental y/o compromiso en construir un futuro sostenible de su contexto local, de su país, de su región y de la humanidad. Ciudadanía implica proteger y protegernos con independencia de nuestra localización.

Los cuatro bloques de competencias son la brújula de la educación desde los 3 a los 18 años. Las áreas de aprendizajes, las asignaturas y los temas—esto es, las herramientas de pensamiento para su concreción—cobran sentido y relevancia en la medida que: i) contribuyan específicamente al desarrollo de los bloques de competencias; y ii) mantengan unicidad, progresividad y coherencia en qué enseñar, cómo hacerlo y evaluarlo a lo largo del itinerario personalizado de formación que el alumno emprende por el sistema educativo (ver Parte 4 Numeral 4.1.). En definitiva, la educación 3-18 procura garantizar el derecho de cada alumno para el goce de una educación acorde a sus motivaciones y necesidades, y relevante al desarrollo de la sociedad.

### 3.3.3. Necesidad y función de un marco curricular como instrumento del cambio

A escala mundial, los marcos curriculares son crecientemente utilizados por países con grados diferentes de desarrollo para articular e implementar propuestas de transformación educativa, y en particular para asegurar que el centro educativo, el currículo, la pedagogía y la docencia estén al servicio de la singularidad y la progresión de los aprendizajes de cada alumna/o, evitando las rupturas entre niveles. La OIE-UNESCO ha identificado más de un centenar de documentos curriculares de unos 80 países que van en esta dirección (UNESCO-IBE & GEMR, 2016; Opertti, 2016).

Proponemos un marco curricular 3-18 que traduzca los cuatro bloques de competencias en procesos efectivos de enseñanza y de aprendizaje. El mismo reviste seis características principales (EDUY21, 2017a).

En primer lugar, EDUY21 promueve la participación activa y plural de actores e instituciones de dentro y fuera del sistema educativo en la definición de las orientaciones medulares del marco curricular con el objetivo de generar una propuesta anclada en el crisol de visiones, afiliaciones, identidades y sensibilidades de la sociedad. El marco curricular traduce una mirada de cambio del sistema educativo, transversal a

El cuarto bloque se refiere al compromiso global y local que permita al estudiante ser un ciudadano de la aldea global con sensibilidad y actuación local. Asumir la pertinencia, la incidencia y las implicancias de la ineludible interconexión y el carácter vinculante entre lo global y lo local.

El marco curricular es un instrumento de la política educativa que responde en los conceptos y en las prácticas a la pregunta qué educación y qué tipo de sistema educativo, para qué sociedad, ciudadanía, personas y comunidades.

los niveles educativos, con capacidad de escucha y de diálogo plural e inclusivo, con actores de la política, la educación y la sociedad. No puede ni debería ser un proceso endógeno al sistema educativo.

En segundo lugar, el marco curricular abarca los aspectos medulares de la educación al establecer las orientaciones para la gestión, las prácticas pedagógicas, los resultados de aprendizaje esperados en cada ciclo y la evaluación, asegurando que las trayectorias de cada alumno converjan hacia el perfil de egreso de 3 a 18 (EDUY21, 2017a). Asimismo, incluye orientaciones para alinear la formación y el desarrollo profesional docente con las nuevas modalidades de educación básica (3-14) y media superior (15-18), así como una serie de cuestiones relacionadas con infraestructuras, equipamientos y materiales educativos requeridos para su efectiva implementación (UNESCO-OIE, 2013).

Esto implica potenciar la autonomía y diversidad de las propuestas pedagógicas, munidas de la soltura necesaria para atender de manera personalizada las motivaciones, preferencias y fortalezas de cada alumno en un ambiente colectivo de aprendizaje abierto al mundo. Se asumen las oportunidades y también las

En tercer lugar, el marco curricular combina principios y criterios universales de formación, sólidos, claros y escuetos, que son la norma garante de igualdad de oportunidades y resultados de aprendizaje para todos, con la flexibilidad requerida para que cada centro educativo tenga capacidad de forjar un currículum localizado en su contexto.

tensiones entre la importancia de localizar el conocimiento, validándolo desde cada entorno particular, con la necesidad de un sistema educativo nacional que asegure equidad y certifique y valide los saberes generados en distintas partes de su territorio (EDUY21, 2017b).

En cuarto lugar, el marco curricular se complementa con lineamientos curriculares específicos para la educación básica y media superior que contribuyen a localizar la propuesta en el centro educativo (EDUY21, 2017b). Un punto crítico radica en cómo las áreas de aprendizaje/ asignaturas contribuyen a los temas transversales de formación priorizados por el marco curricular—por ejemplo, si son, entre otros, los casos de educación para la ciudadanía y educación para estilos de vida sustentables—y de qué modo lo van a hacer—ya sea colaborando con otras asignaturas, formando parte de nuevas asignaturas y/o abordando temas a través de proyectos interdisciplinarios o espacios similares—.

Un ejemplo interesante es el nuevo currículo de Finlandia 2016 que introduce los módulos de aprendizaje interdisciplinarios. Según la experta en currículo Irmeli Halinen, dichos módulos —que se desarrollan durante el año lectivo en educación básica—tienen por objetivo orientar a los estudiantes a aplicar sus conocimientos y generar experiencias de participación y de construcción comunitaria. Asimismo, estos módulos curriculares contribuyen a hacer que se perciba la relevancia de los temas aprendidos en los centros educativos para su propia vida, para la comunidad, la sociedad y la humanidad (UNESCO-OIE & UCU, 2016).

Por otra parte, empodera a los centros educativos para que con los debidos apoyos de un sistema pensado para apoyar a los alumnos/as, asuman la responsabilidad de seleccionar las estrategias pedagógicas más eficaces de igualar los resultados (EDUY21, 2017a; EDUY21, 2017b; EDUY21, 2017c).

En sexto lugar, los trazados programáticos fundamentales del marco curricular podrán estar refrendados por el Parlamento en una normativa que defina esencialmente el para qué y el qué de la educación. La experiencia internacional indica que los marcos curriculares son inscriptos en políticas educativas de largo aliento que superan un periodo de gobierno y que requieren alta sustentabilidad política. El esfuerzo de preparación, desarrollo y aplicación inicial del marco curricular demanda más que un período de gobierno y sus impactos más duraderos podrán calibrarse adecuadamente en un plazo de por lo menos una década (UNESCO-OIE, Stabback et.al., 2016).

En definitiva, el marco curricular es un instrumento que entendemos esencial para concretar una educación de 3 a 18 que personalice las trayectorias educativas y apele a diversidad de estrategias para igualar en oportunidades y resultados de aprendizaje.

En quinto lugar, el marco curricular facilita espacios y oportunidades para que, desde el Estado, la sociedad civil y el sector privado, se articulen diversidad de propuestas, bajo distintas modalidades, alineadas con el perfil de egreso de 3 a 18 años. No se trata de respuestas más o menos oficiales—y en general segmentadas como instituciones públicas, privadas habilitadas y autorizadas— sino diversidad de propuestas, que se complementan y se diferencian a la vez sobre cómo implementar el marco curricular de 3 a 18 años que tendrá carácter vinculante para todas las ofertas y los ambientes de aprendizaje. El Estado en su rol de garante deberá asegurar que ese abanico de propuestas contribuya efectivamente a universalizar oportunidades educativas de calidad para todos.

## 3.4. El cambio en el cotidiano y en las prácticas de estudiantes, equipos directivos, docentes y familias

### 3.4.1. Políticas sociales de inclusión

La efectiva implementación de la educación desde los 3 a los 18 años a través de la educación básica (3-14) y media superior (15-18) —ver Parte 4 Numeral 4.3.3.— requiere de apoyos permanentes y de la política social para aliviar la carga de cuidado que enfrentan los hogares con carencias persistentes. Entre otras carencias, se cuentan el acceso a una vivienda digna, a un entorno saludable, al trabajo decente, a la utilización de servicios públicos y gratuitos de cuidado y a la adquisición de sustitutos de cuidado en el mercado. Las cargas de cuidado limitan el desarrollo de las capacidades de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y de las mujeres adultas. Los hogares se ven obligados a prescindir de los ingresos potenciales de los que podrían gozar si lograran una mejor conciliación entre el trabajo de mercado y el trabajo de cuidados. Celebramos y apoyamos que el sistema político haya tomado la decisión de impulsar un sistema de cuidados para diferentes grupos de edades y poblaciones en situaciones de vulnerabilidad<sup>9</sup>

9. En la página web del sistema de cuidados, se señala que “El cuidado es tanto un derecho como una función social e implica la promoción de la autonomía personal, la atención y la asistencia a las personas en situación de dependencia” (véase <http://www.sistemadecuidados.gub.uy>).

La pretensión de universalizar efectivamente la educación básica y media superior—egreso de calidad—obliga a colocar las políticas de inclusión en el centro de las políticas educativas. Generar contextos favorables a la inclusión escolar de los adolescentes y jóvenes implica atender las dinámicas familiares de producción de bienestar “desde adentro” y “desde afuera” del sistema educativo de manera

simultánea, comprendiendo que ellas inciden y acompañan permanentemente la dimensión de escolarización. Educación y cuidado se requieren y se potencian mutuamente (UNESCO, 2017; EDUY21, 2017e).

Las políticas de inclusión implican también asumir que la dimensión socioeducativa es transversal a los centros educativos. No se puede desarrollar la cognición sin integrar lo emocional, lo vincular, habilidades sociales y diferentes conocimientos que potencian la circulación social amplia y el bienestar de los estudiantes. Esta integración es clave para fortalecer la motivación del estudiante y para la construcción de sus aprendizajes.

### 3.4.2. Un cambio localizado

La articulación entre orientaciones de nivel central del sistema educativo sobre el “para qué” y el “qué” del educar y del aprender, y una autonomía responsable

con rendición de cuentas conferida a los centros educativos sobre cómo concretar el “para qué” y el “qué”, resulta clave para materializar la educación desde los 3 a los 18 años.

Los centros educativos tendrán que disponer de manera progresiva y ordenada, de marcos, instrumentos y recursos para liderar el proceso educativo a nivel local. No es ni desconcentración ni descentralización de funciones sino el fortalecimiento de capacidades para gestionar y desarrollar el currículo, localizándolo en su contexto. Implicar tener la voluntad y los medios para promover diversidad de experiencias de aprendizaje alineado con el marco curricular de 3 a 18 y conectado con las expectativas y necesidades de los estudiantes.

Con el objetivo de lograr la articulación entre los niveles centrales y locales, el centro educativo deberá ser empoderado y apoyado para ser interfaz entre el currículo que establece los objetivos, los contenidos y la secuencia de los aprendizajes, y el docente que toma las decisiones en el aula para viabilizar los aprendizajes.

Uno de los mayores desafíos que enfrentan los centros educativos es una transición que se extiende de considerar contenidos y tiempos de instrucción así como infraestructuras y equipamientos como condiciones e insumos que apoyan el enseñar y aprender a un estado en que este conjunto se perciba como parte de procesos educativos que contribuyen en personalizar las propuestas educativas en ambientes colectivos de aprendizaje. Los centros educativos deben poder de manera progresiva comenzar a administrar

recursos que implica reclutar, evaluar y recontratar los equipos de cada centro, así como asignar recursos financieros a las prioridades de la gestión de centro.

Es en las escuelas, los liceos y las escuelas técnicas donde tienen lugar las prácticas concretas de enseñanza y de aprendizaje y donde se manifiesta la efectividad de las políticas educativas. Que los centros desarrollen la capacidad de abrazar la diversidad, de incluir genuinamente, de comprender y atender las diferentes formas de aprender, de asumir la complejidad y el dinamismo de la sociedad como oportunidad, constituyen pilares fundamentales del cambio educativo.

¿Cómo transitar de las instituciones actuales a otras que sean habilitadoras de la construcción de nuevas competencias? Los centros, como organizaciones vivas que se van modelando, aprenden y evolucionan. Entonces, para que esta transición ocurra es necesario pensar a los centros desde otro lugar. Un lugar que,

en definitiva, remite al cambio de paradigma educativo referido en este apartado. La transformación de las prácticas educativas está asociada a un cambio en la forma en que se conciben y funcionan los centros educativos (Rivas, Mezzadra y Veleda, 2013).

La transición desde centros aplicadores de lo prescripto, que requieren ser controlados con fines ritualistas, a otros a los que se otorgue el estatus de espacios profesionales donde colectivamente se planifica, se implementa y luego se rinde cuentas bajo un marco de corresponsabilidades mutuas, es un motor del cambio educativo. Es en esos centros que tendrá lugar el desarrollo profesional de los docentes a partir de las necesidades percibidas por por ellos mismos. Esta transformación se traduce en dos procesos paralelos: uno que consiste en transferir toma de decisión y recursos económicos a los actores de los centros educativos; y otro que implica inducción de autonomía mediante mecanismos para que puedan apropiarse, gestionar y asumir responsabilidades. Son procesos interdependientes: no son posibles uno sin el otro. Por eso el cambio debe ser planificado para que ambos procesos avancen en forma sincrónica. Los centros son organizaciones complejas que desarrollan capacidades para aplicar, evaluar y sostener procesos de cambio siempre y cuando el diseño organizativo lo habilite y lo promueva (Vázquez, 2009).

Se trata de desarrollar ámbitos educativos en que los estudiantes sean protagonistas en la construcción de sus aprendizajes. Por eso, al mismo tiempo, deben ser ámbitos en que el mundo adulto haga carne su protagonismo en la generación de conocimiento. En breve, la participación real de los adultos en los centros educativos hace posible la participación real de los estudiantes.

Vázquez identifica tres capacidades institucionales a las que es necesario apuntar para fortalecer la gestión del cambio en los centros educativos: las tres implican la participación y el protagonismo de los docentes. En primer lugar, la capacidad de autoevaluación docente de reflexionar sobre sí mismos, registrar y analizar su práctica colectiva. En segundo lugar, la capacidad de gobernabilidad (que permite definir rumbos en sus prácticas según objetivos y estrategias consensuadas). En tercer lugar, la capacidad de regulación interna que da la posibilidad de orientar y regular los procesos de acuerdo a las necesidades y las del contexto (Vázquez, 2009).

En este cambio del modelo de centro educativo importa tener en cuenta el vínculo entre la construcción de conocimiento y el contexto que se habita. Como plantea Cullen, "el ser y el estar" se encuentran profundamente ligados en las personas, pues el pensamiento está inmerso en una determinada geocultura (Cullen, 2009). Ni los estudiantes ni los educadores pueden ser percibidos como consumidores de currículo sino que deben ser concebidos como constructores del mismo de acuerdo a su "ser y estar" en el mundo. Concebir a los centros desde este lugar permite no solamente validarlos como constructores de conocimiento sino también visualizar a los docentes como profesionales que localizan el currículo desde su geocultura.

Somos conscientes que los centros están en general atados a culturas y mentalidades sedimentadas en el tiempo y que se han transformado en máquinas de impedir, así como a rutinas surgidas en torno a un diseño organizativo que vacía de significado la tarea cotidiana e inhibe la creatividad y el empuje docente. Sus posibilidades de hacer han quedado coartadas por un centralismo que abrumba, lejos de orientar y de facilitar.

### 3.4.3. Haciendo el camino

Un requisito en el proceso de transformación es asegurar las condiciones que permitan consolidar equipos de trabajo estables y promover los procesos de deconstrucción-construcción. Para ello son necesarias la interacción de los docentes en trabajo conjunto (docente cargo) a lo largo de un tiempo prolongado, y la confianza mutua entre los actores del centro educativo y del sistema central. La confianza es el cimiento para que la convivencia y los vínculos saludables sean posibles. Además es requisito para que se concrete la participación y se afiance el trabajo colectivo e interdisciplinar.

Esta confianza se construye a partir de direcciones convergentes: desde la administración central del sistema hacia los actores de los centros y viceversa; desde los actores de los centros, los adultos entre sí y también entre éstos, los estudiantes y las familias.

Es posible generar confianza por parte del nivel central cuando media una planificación rigurosa de las estrategias políticas, cuando éstas se comunican adecuadamente y cuando son comprendidas. También cuando se manifiesta coherencia entre el discurso, las acciones planificadas y las implementadas. Los mecanismos que promueven el trabajo colectivo, la estabilidad, la formación y el desarrollo profesional docente, coadyuvan en erradicar toda sospecha de conflictos de competencias entre actores, cargos y centros educativos, así como contribuyen a la construcción de una cultura basada en la confianza.

Por otro lado, el centro educativo, puede construir confianza a partir de la obra colectiva de los educadores, que acuerda valores, criterios, planes de trabajo y

formas de evaluar. A su vez, es necesario una alianza entre el centro y las familias. Y ésta puede tener lugar cuando los estudiantes cuentan con los espacios de participación; cuando se comunica claramente a las familias criterios y planes de trabajo docente; cuando hay espacios de escucha y participación que involucran a la familia en la construcción de la comunidad educativa. De esta manera podrá surgir un nuevo pacto entre las familias y el centro educativo que parta de una mayor comprensión mutua y de una revisión de las formas de colaboración desde una perspectiva inclusiva que dé cabida a todos.

Finalmente, los procesos que se desarrollan en cada centro exige que los directivos fortalezcan su formación para gestionar un liderazgo compartido, en que se potencien y desplieguen capacidades de todos los actores del centro.

Los procesos de autonomía deben ir acompañados de la descentralización de recursos que viabilice el financiamiento de los proyectos diseñados en cada centro por los colectivos docentes. La evaluación del desempeño de docentes y directivos se deberá efectuar en el marco del trabajo

El centro educativo debe hacer realidad el principio fundamental que los alumnos sean los protagonistas y reguladores de sus propios aprendizajes. Entre otras cosas, esto implica: i) entender y respetar al alumno en su integralidad, como ser humano y como ser con derecho a gozar de una educación relevante para sus vidas; ii) comprometer al estudiante en su calidad de corresponsable del desarrollo y cuidado del centro educativo, como sujeto, actor, ciudadano (EDUY21, 2017e); iii) fortalecer la cooperación entre los alumnos para forjar condiciones de aula que a la vez de promover la participación, permita lograr altos niveles de aprendizaje en todos (Ainscow, 2017).



colectivo de cada centro. Es razonable pensar que el diseño de los mecanismos para que cada centro efectúe periódicamente una rendición de cuentas tiene alta probabilidad de retroalimentar los procesos.

#### 3.4.4. Un camino acompañado

El peculiar proceso de cada centro deberá contar con acompañamiento externo de la supervisión (inspección). Para esto es necesario redefinir su rol, desplazándolo de la tradicional función de control y colocándolo en un papel de promotor y facilitador de estos procesos. Tanto directivos como supervisores recibirán una formación basada en la perspectiva del desarrollo de competencias para ejercer la autonomía.

La función de supervisión debe orientarse hacia una finalidad pedagógica con foco en el aula y espacios colegiados de trabajo. Es necesario difundir prácticas docentes efectivas que fomenten el aprendizaje a través de la reflexión conjunta entre docentes para promover una cultura colaborativa y construir comunidades profesionales de aprendizaje (EDUY21, 2017d).

Concebir el desarrollo profesional docente centrado en el propio centro educativo implica comprender que los procesos individuales y aislados no repercuten en los cambios de las prácticas de un centro. Son las culturas institucionales las que modelan el quehacer colectivo. Por lo tanto, es vital jerarquizar el desarrollo profesional a través de la praxis, trabajando en cooperación, acompañado de instancias formativas acordes a la demanda de los procesos efectuados en cada centro.

Desde la órbita de los directivos y supervisores podrá efectuarse la gradual construcción de redes de centros educativos, que favorecerá el intercambio de experiencias y estimulará el aprendizaje organizacional.

Una carrera docente diversificada y promotora del desarrollo profesional docente estará en sintonía con estas transformaciones consistentes en jerarquizar los cargos directivos y de supervisión y en asegurar que el estímulo económico sea acorde a la responsabilidad.

Una carrera docente que estimule y valore el desarrollo de capacidades para trabajar en equipo y que promueva la reflexión y revisión de las prácticas. Los aspectos vinculados a la regulación del sistema de ingreso a la docencia, su ejercicio, la movilidad, el desarrollo de la carrera, el ascenso y el retiro de las personas que ejercen la profesión deben ser considerados para que la carrera docente apoye una gestión de excelencia del centro educativo (Terigi, 2009 citado en EDUY21, 2017d).

El diseño organizativo que viabilice los procesos mencionados deberá poner su énfasis en una administración central eficiente, al servicio de los centros.

Cada centro de educación básica y media superior tendrá la potestad y la responsabilidad de implementar su traje o vestido a medida de proyecto curricular y pedagógico amparado por un conjunto de leyes/ordenanzas/reglamentaciones que facilitarán de manera progresiva y ordenada las tomas de decisión y la gestión del mismo. En base a lo señalado, este renovado orden normativo fortalecerá al centro en cuanto a: i) reclutamiento, gerenciamiento y evaluación de recursos humanos docentes y administrativos; ii) incorporación de figuras docentes estables en el centro como el “profesor cargo”; iii) asignación de tiempos y contenidos de

instrucción al interior de cada espacio curricular; iv) disponibilidad, generación y uso de recursos financieros; v) creación de un sistema de información alineado a la tarea pedagógica, al mejoramiento de las prácticas educativas y a los resultados de aprendizaje; vi) involucramiento de las familias, de la comunidad y de los sectores sociales y productivos en aspectos de co-gestión del centro (EDUY21, 2017b).

Finalmente, los centros de educación básica y de media superior podrán constituir y/o integrarse a campus o nodos educativos donde, sustentado en la movilización de recursos (nuevos o ya existentes) de las dependencias del Estado, de las comunidades, familias y de la sociedad civil organizada, se brinde una oferta integral que fortalezca las trayectorias educativas de niños, adolescentes y jóvenes. Los campus o nodos educativos podrán ser el punto de referencia para la implementación de: i) propuestas socioeducativas personalizadas que contribuyan a la extensión del tiempo educativo, a desarrollar, certificar y acreditar aprendizajes, sobre todo en contextos que registran altos niveles de desafiliación al sistema educativo; ii) modalidades de educación dual, mediante procesos en lo que se genera la alternancia entre la enseñanza y el aprendizaje en el centro educativo, cooperativas de producción y empresas (EDUY21, 2017e).

Asimismo, en contra-horario, cada centro educativo tendrá la potestad y el apoyo requerido para instrumentar programas de formación flexibles para las personas adultas que desean completar la educación primaria, media básica y/o superior, así como un menú de cursos de interés local que faciliten oportunidades de formación a lo largo de la vida (EDUY21, 2017e).