

Renato Opertti

Decano de la Escuela de Postgrados. Profesor de alta dedicación del Departamento de Educación, de la Universidad Católica de Uruguay.

Temas de agenda educativa

Nota 3: Sobre lo que aprenden los alumnos importa

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés) ha iniciado una serie de seis informes sobre el currículo —con foco en el para qué, en qué y cómo educar y aprender— con el objetivo de posicionar, entre otras cuestiones fundamentales, el bienestar y el desarrollo integral del estudiante en el centro de los procesos de diseño y de rediseño curricular (Schleicher, 2019).

Uno de los informes, de los tres ya publicados, se denomina Lo que los estudiantes aprenden importa. Hacia un currículo del siglo XXI (traducción al español del título original en inglés; OECD, 2019). Entendemos que el documento aporta una mirada punzante, constructiva, clara y basada en evidencias sobre

cuestiones fundamentales que podrían tenerse en cuenta a la hora de idear transformaciones educativas y curriculares en la era pospandemia. Sin la pretensión de ser en modo alguno exhaustivos con los temas de análisis y las implicancias del informe, destacamos cinco aspectos que entendemos como medulares. Veamos cada uno de ellos.

El primero es el reposicionamiento del currículo como un factor clave e insoslayable si se pretende preparar a los alumnos para un mundo de desafíos y oportunidades. Importa revalorizar el currículo como un sostén ineludible de imaginarios de sociedades justos, inclusivos y sostenibles que conecten efectivamente el para qué, el qué, el dónde, el cuándo y el dónde educar, aprender y evaluar. Esencialmente el currículo es un instrumento potente de la política



educativa que contribuye a efectivizar los ideales de sociedad que se forjan por medio de los diálogos, los acuerdos y las construcciones colectivas que involucran diversidad de actores e instituciones de dentro y fuera del sistema educativo. El insularismo no es buen consejero en educación.



En particular, el informe de la OECD menciona algunos aspectos clave para repensar el currículo: a) concebir a los estudiantes como hacedores y cohacedores que tienen la voluntad y las capacidades requeridas para impactar positivamente en su propia vida, así como en el mundo circundante; b) formar a los alumnos en lo que se denomina competencias transformadoras, esto es, la capacidad de forjar su futuro creando/aportando valor en lo que hacen, reconciliando tensiones y dilemas, y asumiendo responsabilidad por sus actos, y c) destacar que las competencias cognitivas y socioemocionales van de la mano, son igualmente relevantes y conforman un todo indivisible. El común denominador de estos aspectos radica en posicionar al estudiante como un sujeto activo en los aprendizajes, que puede apropiarse, producir, discutir, compartir e integrar conocimientos que contribuyan a su bienestar y desarrollo individual y colectivo.

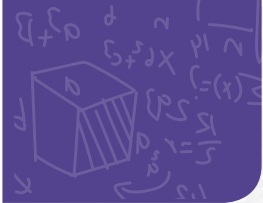
Asimismo, el informe destaca que, en los países y las jurisdicciones de la OECD que participaron en el estudio, las competencias cognitivas vinculadas, por ejemplo, a pensamiento crítico tienen mayor presencia en el currículo que aquellas referidas a aspectos socioemocionales como el respeto y la confianza, lo cual evidencia la necesidad de reforzar su comprensión y abordaje como inseparables. Todavía sigue teniendo fuerza la idea de escalar las competencias y los conocimientos en más o menos “esenciales”, o más o menos “duras” o “blandas”, lo que, en definitiva, fortalece una visión parcializada y distorsionada de la persona en su condición de alumno.

El segundo aspecto es tomar conciencia de que el currículo actual, muchas veces fragmentado en niveles educativos sin vasos comunicantes entre sí, no es capaz de generar las condiciones requeridas para desarrollar en los alumnos las competencias transformacionales que ya se han mencionado. La OECD identifica cuatro tipos de desfase que pueden darse entre los currículos actuales y las expectativas y necesidades de desarrollo futuro de las sociedades. Estos son: a) el desfase del tiempo, cuando la necesidad del cambio curricular a la luz de múltiples cambios sociales, de tonos más bien disruptivos, no es rápidamente identificada; b) el desfase de los procesos de toma de decisión, que refiere a las demoras entre el reconocimiento de la necesidad del cambio y el plan de acción adoptado para abordarlo; c) el desfase en la implementación, que alude a que los objetivos y procesos impulsados por el nuevo currículo no se traducen en prácticas áulicas renovadas, y d) el desfase del impacto entre las acciones tomadas y sus efectos reales y sostenibles en los alumnos.

Estos cuatro tipos de desfase nos advierten sobre la necesidad de que los procesos de transformación se anclen en sistemas educativos con musculatura institucional y programática, con capacidad de pensar el futuro y flexibilidad para conectar y tejer tanto hacia dentro como hacia fuera. Las transformaciones suponen en buena medida asumir el dolor que puede generar una realidad que nos incomoda. Como señala el filósofo Byung-Chu Han (2020), la asunción del dolor hace que el pensamiento sea más profundo y, en tal sentido, nos conduzca a forjar una perspectiva nueva que suponga un cambio real respecto a la situación existente.

En la línea de lo planteado por la OECD, los desfases en los procesos de toma de decisión pueden reflejar la naturaleza inherentemente





controvertida y disputada del currículo en cuanto refleja diversidad de intereses, demandas, políticas y metas que entran en conflicto. No podemos olvidar que el currículo es un asunto político y de política pública que contextualiza y orienta las decisiones de orden más técnico. También los retrasos en la implementación de las reformas pueden tener que ver con no propiciar las condiciones y los procesos requeridos para que los educadores se apropien y asuman responsabilidad en codesarrollar el currículo. O puede ser que cueste entender y aceptar que los efectos de los cambios curriculares pueden darse una vez que el alumno ha recorrido una nueva propuesta curricular en su totalidad, y que, en definitiva, los tiempos de decantación y maduración de esas propuestas no suelen coincidir con los tiempos políticos.

En tercer lugar, la OECD propone lo que denomina un compás del aprendizaje, que esencialmente opera como marco para idear una educación para el futuro. Ciertamente, esta mirada futurística es por demás pertinente si se procura forjar una educación pospandemia que ayude a sentar bases de convivencia, desarrollo, bienestar, inclusión y cohesión para las nuevas generaciones. La OECD menciona que los aprendizajes deben sustentarse en perspectivas globales que se contextualizan localmente. Este planteamiento está muy en línea con lo que ha venido planteando la UNESCO (2015), en el sentido de que el currículo aterriza y da sentido local a miradas y preocupaciones universales. Los currículos pecan de irrelevantes si son enteramente globales o locales a secas.

Sin entrar en los detalles del compás del aprendizaje propuesto por la OECD, importa remarcar que este pone el acento en las competencias, es decir, en la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a cada alumno forjar el bienestar en los planos individual, societal y ambiental, que van de la mano (OECD, 2019). Se trata de alimentar una concepción integral del bienestar que es personal y colectiva a la vez, y no puede ser una u otra, en el marco de reafirmar referencias universales, transversales a diversidad de culturas y afiliaciones, tales como inclusión y sostenibilidad.

Esta visión de un currículo conectado empáticamente a preocupaciones locales y universales resuena con la reciente Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS, 2021), adoptada en el marco de la Conferencia Mundial que sobre dicho tema organizaron la UNESCO y el Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania.

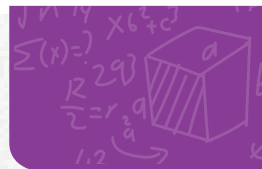
Más de 80 ministros y viceministros, así como 2800 representantes de grupos de interés ambiental y educativo, se comprometieron a velar por que “la EDS sea un elemento basal de nuestros sistemas educativos en todos los niveles, con la acción medioambiental y climática como componente central de los planes de estudio, manteniendo al mismo tiempo una perspectiva holística de la EDS que reconozca la interrelación de todas las dimensiones del desarrollo sostenible”.

En cuarto lugar, la OECD plantea la necesidad de combinar cambios incrementales en el currículo con aspiraciones transformadoras que involucren al sistema educativo en su conjunto. Se trata de asumir que los cambios con mirada transformadora de mediano y largo aliento suponen un entronque con intervenciones de corto plazo y acotadas en su alcance, pero orientadas hacia objetivos de transformación. En gran medida, el abordaje de los impactos educativos del COVID-19 es una fuente de aprendizaje para enlazar respuestas ante las disrupciones inmediatas, como el cierre de los centros educativos, con una mirada de más largo aliento que, en función de la iniciativa y la capacidad de acción evidenciadas en la coyuntura, encare decididamente la profunda revisión de los modos de educar, aprender y evaluar desde cero hasta siempre.

En quinto y último lugar, el reporte de la OECD señala la necesidad de empoderar a los educadores para que se apropien de las transformaciones. Ciertamente, esto implica reacomodar roles y responsabilidades, así como interpelar modos verticales de gobernanza y de funcionamiento de las instituciones educativas en sus mandos, relaciones y operativas.

Asimismo, las transformaciones curriculares que se conciben y desarrollan solo en el eje prescripción-implementación tienen sellado su fracaso, ya que no toman en cuenta que las propuestas educativas son mediadas e interpretadas por los diversos niveles y estamentos del sistema educativo (el currículo percibido), así como experimentadas y valoradas por educadores y alumnos (el currículo experimentado). Uno de los desafíos mayores radica en posicionar a los educadores como cohacedores de las transformaciones curriculares, evitando la vetusta separación entre una fase de diseño y otra de implementación cuando en realidad hay un ida y vuelta permanente y dinámico entre lo que se propone, se interpreta, se aplica, se evalúa, se revisa y se recrea.





Finalmente, la OECD nos advierte sobre la necesidad de tener en cuenta las representaciones que los educadores pueden abrigar sobre las transformaciones. No se debería subestimar la aprensión de los educadores hacia lo desconocido, que muchas veces es rotulado erróneamente como resistencia docente. Esto puede develar un hiato societal y cultural entre lo que legítimamente se propone desde un sistema educativo como una visión integral y sistémica de cambio, y las propias identidades, expectativas y vivencias de los educadores. Las huellas de los educadores tienen que verse reflejadas en las transformaciones. De lo contrario, las propuestas educativas y curriculares corren el riesgo de esquivar el aula.

Referencias bibliográficas para seguir profundizando

Han, B.C. (2020). La expulsión de lo distinto. Barcelona: Herder.

OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Learning Compass 2030. París: OECD. Recuperado de: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

Han, B.C. (2020). La expulsión de lo distinto. Barcelona: Herder.

OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Learning Compass 2030. París: OECD. Recuperado de: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

OECD. (2020a). Curriculum Overload. A way forward. Paris: OECD.

OECD (2020b). What Students Learn Matters. Towards a 21st Century Curriculum. Paris: OECD.

Schleicher, A. (2019). PISA 2018. Insights and interpretations. Paris: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%2018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

UNESCO. (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 para todos. París: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

