

● Renato Opertti
Berna (Suiza)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-002

Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción

Curricular Contribution to Media Education: a Work in Progress

RESUMEN

El análisis de la educación en medios desde una perspectiva educativa y curricular es el objeto de este trabajo que enfatiza el desarrollo de las competencias que requieren los alumnos para su participación activa en el mundo actual. Se analizan los procesos de desarrollo curricular que, integrados por componentes políticos y técnicos, reflejan el tipo de sociedad que aspiramos a construir. Asimismo, se presenta el concepto de educación inclusiva como una visión educativa que busca garantizar el derecho que tienen todos los niños, jóvenes y adultos a recibir una educación adaptada a sus expectativas, necesidades y formas de aprendizaje, asegurando la participación y la igualdad de oportunidades. Se introduce el concepto de un currículo «glo-local»; que se sustenta en el desarrollo de competencias en los estudiantes para posibilitar una retroalimentación entre las realidades globales y locales, vinculando las escuelas a las situaciones de la vida cotidiana. El trabajo concluye afirmando el carácter transversal que debiera tener una educación en medios en el currículo, lo cual requiere, entre otras cosas, de una formación docente de calidad, fluida comunicación entre los docentes y propuestas educativas sólidas e incluyentes sustentadas en procesos participativos de consenso.

ABSTRACT

The autor addresses the analysis of media and information literacy from an education and curricular perspective emphasizing the development of competencies that students require in order to have an active participation in the current world. He analyses the processes of curriculum development that, made up by political and technical components, reflect the type of society we wish to construct. Likewise, he presents the concept of inclusive education as an educational vision that aims at guaranteeing the right of all children, young people and adults to receive an education accommodated to their expectations, needs and forms of learning, assuring participation and equality of opportunities. He introduces the concept of a «glo-local» curriculum, which is based on the development of competencies in the students to make possible a feedback between the global and local realities, trying to bring the schools closer to the situations of the daily life. The analysis concludes by strengthening that media and information literacy should be cross-cutting in the curricula which requires, among other things, a high-quality teacher education, fluid communication among teachers and solid and inclusive educational proposals within participatory processes leading to agreements.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Educación en medios, educación inclusiva, enfoques por competencias, desarrollo curricular, currículo, transversalidad, situaciones de aprendizaje.

Media Literacy, inclusive education, competency-based approaches, curriculum development, curriculum, cross-cutting, learning situations.

◆ Renato Opertti es coordinador del Programa de Desarrollo de Competencias Curriculares en la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra (Suiza) (r.opertti@unesco.org).

1. Introducción

Existe una discusión acerca de si la educación en medios, desde una perspectiva curricular, promueve el desarrollo de competencias en los alumnos. Esto significa básicamente movilizar e integrar valores, actitudes, conductas, habilidades y conocimientos que permitan a los alumnos encarar y resolver situaciones de la vida diaria, formando y fortaleciendo su accionar ciudadano en el desarrollo y en el cambio de las sociedades. Transformarse progresivamente en un ser competente es un paso necesario para poder leer, entender, criticar y proponer, ejerciendo efectivamente la ciudadanía en un sentido comprensivo.

Cuando nos referimos a educación para la ciudadanía en el marco de la educación como derecho, incluimos a la educación en medios como un componente central ya que los medios permean la vida de las personas generando, consolidando y modificando entre otras cosas, ideas, visiones, actitudes y opiniones. El desafío no se reduce sólo a proporcionar criterios e instrumentos para que la niña, el niño o el joven puedan posicionarse críticamente frente a los medios, se trata además de comprender que los medios contextualizan y en muchos casos determinan las maneras en que las personas ejercen sus derechos en los planos cultural, político, económico y social.

Creemos que la educación en medios debe inscribirse en el marco de una discusión más amplia, a la vez plural, abierta y profunda, acerca de los roles de la educación y del currículo como factores clave que contribuyen a la formación de las bases para el ejercicio de la ciudadanía y el tipo de sociedad que vivimos y que anhelamos construir. Una discusión sobre los medios que carezca de referencias, contenidos educativos y curriculares puede ser un ejercicio cargado de nobles aspiraciones, pero sin el necesario anclaje que requiere el sistema educativo para transformarse efectivamente en un factor de cambios mentales y sociales.

Enseñanza de medios e información refiere a un proceso de enseñanza y aprendizaje y al uso del pensamiento crítico al recibir y al producir medios de comunicación en masa. Esto implica el conocimiento de los valores personales y sociales, responsabilidades referentes al uso ético de la información, así como a la participación en el diálogo cultural y el mantenimiento de la autonomía en un contexto en donde las influencias que erosionan esa autonomía pueden ser particularmente sutiles. Los medios y la enseñanza de los medios se pueden resumir en cinco: capacidades de base, pensamiento crítico, creatividad, ciudadanía y comunicación intercultural¹. Estas capacidades se concretizan y se desarrollan a través de competencias enten-

didadas como ejes transversales de formación para una educación ciudadana comprensiva. Las competencias buscan potencializar las oportunidades y contribuir a reducir las inequidades en el marco de la sociedad del conocimiento, tratando de reflejar renovadas formas de entender y dar respuestas a las expectativas y necesidades de niños y jóvenes. Nos proponemos discutir una serie de ideas y conceptos que aporten a la construcción de una visión comprensiva sobre la educación en medios. A saber:

- La construcción política y técnica de una visión amplia del currículo, sustentada en una definición de los roles de la educación.
- La educación inclusiva como el principio orientador de una educación para todos que efectivamente contribuya a democratizar las oportunidades de formación.
- El concepto de un currículo que integre realidades, desde las globales a las locales (se podría denominar «glo-local»), y que se sustenta en el desarrollo de competencias para vincular de manera efectiva, crítica y creativamente, escuelas y aulas a desafíos y situaciones de la vida cotidiana.

2. Educación y currículo, dos ejes complementarios de cambio

En el marco de considerar la educación como un derecho, el rol de la educación en la sociedad se refiere por lo menos a cinco dimensiones centrales:

- La educación como responsable de sentar las bases conceptuales y empíricas para el ejercicio de una ciudadanía democrática en el marco de una sociedad que comparte un conjunto básico de valores y normas. Se trata de propiciar el entendimiento, el conocimiento y la práctica de los valores, entre otros, de libertad, pluralismo, justicia, solidaridad, tolerancia, respeto y excelencia. Integrar significa entendimiento y valoración de la diversidad y sus múltiples expresiones, asentándose en un universalismo que combina y concilia las preocupaciones y las responsabilidades globales, nacionales y locales. La discusión actual (por ejemplo en Francia) en torno a los modelos culturales de ciudadanía republicanos y liberales resulta ilustrativo de las tensiones y conflictos, tal como lo expresara Yves Lenoir², entre una representación universal de valores y normas basadas en una comunidad política nacional y aquella basada en formar parte de una comunidad como una asociación libre e instrumental de personas que comparten valores y finalidades.
- La educación como política social y económica clave que visualiza la equidad y la calidad como conceptos complementarios en la búsqueda de condicio-

nes y oportunidades para un bienestar equitativamente distribuido. No debiéramos hacer referencia a la educación sólo como una política social pues ésta constituye, además, uno de los fundamentos claves de una buena política económica. Sin una educación equitativa de alta calidad, resulta imposible lograr un crecimiento económico sostenible y una justa distribución de las oportunidades. En este sentido, la educación como política económica y social, implica el desarrollo de políticas públicas que busquen reducir las disparidades en el acceso y en los logros educativos, muchas veces asociados a la falta de una propuesta educativa adaptada a la diversidad de factores culturales, sociales, económicos, de género, etnia y migratorios. Las brechas en los resultados de aprendizaje y en la adquisición de competencias básicas, tal como lo evidencia PISA, pueden resultar poderosas fuentes de exclusión y desafiliación de la mayoría de la sociedad (tal es el caso de los países de América Latina³).

- La educación como principal factor en la reducción de la pobreza y marginalidad en el marco de una visión a largo plazo, enfatizando la necesidad de las intervenciones tempranas para facilitar el desarrollo de los niños y niñas. Históricamente, se ha tendido a entender y circunscribir el rol de la educación respecto a situaciones de pobreza, implementando medidas compensatorias y/o remediales (por ejemplo los comedores escolares y la asistencia sanitaria focalizadas en ciertos grupos sociales).

Sin embargo, desde los años noventa en adelante (por ejemplo el caso de América Latina), el alcance de la discusión se ha ampliado y enriquecido mediante la introducción del concepto de «educabilidad».

Tal como lo señala Néstor López⁴, la educabilidad es un concepto relacional acerca los grados de articulación entre, por un lado; las condiciones familiares y sociales apropiadas para lograr una participación activa en el proceso educativo (acceso a las condiciones de bienestar mínimas así como la socialización en torno a valores y actitudes que promuevan y respalden la relevancia de los aprendizajes) y, por el otro lado, las condiciones educativas (la escuela conoce las características y las expectativas de sus alumnos y desarrolla estrategias para dar respuesta a éstas).

El rol del gobierno constituye un factor clave para garantizar esta articulación, forjando los vínculos, las

interacciones y los diálogos necesarios entre la sociedad civil, las familias y las escuelas. El concepto de educabilidad ayuda a superar una suerte de determinismo social, principalmente asociado a la creencia de que basta con mejorar las condiciones materiales para lograr una educación de calidad y, por otro lado, pone énfasis en la responsabilidad que tiene el sistema educativo de entender y de responder a las diversidades de los alumnos. Las condiciones y los procesos de aprendizaje sólo pueden desarrollarse si existe una base mínima de educabilidad.

- La educación como la vía más efectiva de lograr la integración digna, proactiva, inteligente y productiva de sociedades nacionales en un mundo globalizado. Esto no implica la aceptación fatalista de las realidades mundiales como imposibles de modificar o la adscripción a valores y normas internacionales vistas como políticamente correctas, bajo un prisma de pensamiento único. Por el contrario, esto implica el desarrollo de competencias ciudadanas vinculadas a situaciones de

El desafío no se reduce sólo a proporcionar criterios e instrumentos para que la niña, el niño o el joven puedan posicionarse críticamente frente a los medios, se trata además de comprender que los medios contextualizan y en muchos casos determinan las maneras en que las personas ejercen sus derechos en los planos cultural, político, económico y social.

la vida real que promuevan y faciliten el análisis crítico de la realidad así como la capacidad de entenderla y cambiarla.

Moreno (2006) expresa que «la reforma educativa en todo el mundo se encuentra cada vez más centrada en el currículo, dado que las crecientes demandas por el cambio tienden a focalizarse tanto en las estructuras como en el contenido de los currículos escolares»⁵. El currículo implica la integración de componentes políticos y técnicos en una propuesta educativa que refleja el tipo de sociedad que aspiramos construir. De esta manera y bajo el marco de entendimiento de los roles básicos de la educación; la discusión curricular surge como el correlato necesario, en tanto constituye uno de los instrumentos fundamentales que se dispone para concretizar una visión de la educación.

Marc Demeuse y Christine Strauven (2006) seña-

lan que una visión global del currículo debería incluir: los resultados de aprendizaje a alcanzar, las estrategias pedagógicas y didácticas vinculadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los materiales de enseñanza para docentes y alumnos, los contenidos disciplinares, la evaluación de los resultados de aprendizaje y de lo que se ha logrado y la administración del currículo⁶. Reconociendo su carácter dimensional, Blaslavsky (2002) conceptualizó el currículo como «un contrato denso y flexible entre la política, la sociedad y los docentes»⁷. Se trata de congeniar y combinar conceptos universales que tiendan a respaldar los procesos de implementación (densidad), así como facilitar la generación de oportunidades claras y concretas de elegir entre opciones y poder concretarlas (flexibilidad).

que conduzcan a un ambiente de aprendizaje agradable y amigable; y prácticas inclusivas de enseñanza y aprendizaje.

No se trata de señalar que el currículo es «la respuesta» a los problemas educativos. Sí se puede argumentar, en cambio, que no existen buenos procesos de reforma educativa sin una visión curricular sólida. Resulta dificultoso avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación —procesos y resultados— sin desarrollar una visión curricular que justifique por qué y qué es lo relevante y pertinente —básico y necesario— para enseñar a los estudiantes, de acuerdo a las maneras en que interpretamos las expectativas y demandas de la sociedad. Las interpretaciones son siempre objeto de debate que remiten en la mayoría de casos a

consideraciones políticas, ideológicas e históricas. Un buen ejemplo es la discusión acerca de los objetivos y el contenido de los programas de historia nacional, en particular, en aquellas sociedades que han experimentado recientes conflictos⁸.

La pregunta acerca de qué incluir o qué excluir de un currículo, en términos de disciplinas y contenidos, genera siempre arduos y complejos debates y muchas veces, uno de los problemas centrales de los pro-

cesos de reforma educativa es que concluyen en un currículo sobrecargado que atenta contra las oportunidades efectivas de aprendizaje de los estudiantes (Operti, 2006)⁹. Coll y Martín (2006)¹⁰ establecieron la diferencia «entre aquello que es básico y absolutamente necesario y aquello que es básico y deseable en el currículo de educación primaria» y señalaron que con ‘absolutamente básico’ se refieren al aprendizaje esencial para fomentar el desarrollo personal y social de los alumnos, permitiéndoles llevar a cabo sus proyectos de vida y facilitando la inclusión social. Ellos señalan que «los currículos y el tiempo escolar no son elásticos».

La discusión en torno al grosor de los currículos no se encuentra muchas veces asociada a los roles que espera la sociedad y sus «stakeholders» de la educación, sino que se vincula más bien a las identidades disciplinarias históricas, las formas y los contenidos tradicionales de la organización del conocimiento y la fuerte y a veces decisiva influencia de intereses corporativos. Cox (2006) se refiere a «la rigidez cultural de

El logro de crecientes niveles de equidad requiere de sistemas educativos y currículos inclusivos. El concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos, niños y niñas, deben tener condiciones y oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades.

Las propuestas curriculares se desarrollan mejor cuando existen referencias nacionales sólidas y comunes a todos, y en los niveles locales, se generan espacios de libertad y de autonomía para que los directores de centros educativos y los docentes sean co-desarrolladores del currículo.

- Los temas curriculares no son ni endógenos ni exógenos para ninguna persona o institución. El currículo expresa y refleja los valores, actitudes, expectativas y sentimientos de una sociedad respecto a su bienestar y desarrollo. Se trata además, de una mezcla compleja de visiones e intereses de múltiples instituciones y actores (stakeholders) que son a menudo contradictorias entre sí.

El currículo puede ser visto tanto como un producto —el qué— y como un proceso —el cómo—, ambos aspectos son igualmente importantes. El aprendizaje de calidad requiere, como prerrequisitos: documentos curriculares sensatos que reflejen una visión de la sociedad acerca de qué y cómo los alumnos deberían aprender; estrategias de implementación innovadoras

las categorías organizacionales del conocimiento y al isomorfismo observable entre tal estructura y la identidad profesional de los docentes»¹¹. Cecilia Braslavsky, quien fuera responsable del proceso de reforma de la educación secundaria superior en Argentina (1997-99), consideró que «un intento por cambiar las fronteras entre disciplinas también implica redefinir las posiciones e identidades de los docentes»¹².

El problema no sólo se encuentra relacionado con la redefinición de los límites tradicionales entre disciplinas en respuesta a la cambiante naturaleza epistemológica de cómo el conocimiento se construye, se valida y finalmente se aplica en la vida cotidiana, sino también se vincula al hecho de que cómo la nueva organización del conocimiento afecta realmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Por ejemplo, un programa de estudios en ciencias sociales sería seguramente un mejor modo de compartir con los alumnos esquemas de referencia más amplios a fin de poder entender el mundo en el que viven (incluyendo por ejemplo la educación en medios), en lugar de un programa de estudios tradicional basado en historia y geografía como asignaturas separadas y desconectadas. Del mismo modo, si los docentes y directivos se oponen al nuevo currículo y ni siquiera tratan de entenderlo, se podría generar lo que Jacinto y Freites Frey han llamado la «resistencia a enfrentar una reforma»¹³.

Una probable tentación es volver al pasado, a una etapa de pre-reforma «más cómoda y menos molesta» que implique una reafirmación de las identidades disciplinarias y de los modos tradicionales de enseñar (estilos magistrales y frontales dirigidos más a transmitir que a compartir y a imponer más que a orientar). Así, corremos el riesgo que el currículo sea visto por los estudiantes como lejano, sin pertinencia ni relevancia para sus vidas, y sin elementos motivadores y o que generen compromisos en los procesos de aprendizaje. Un currículo de estas características penaliza aun más a los sectores más vulnerables de la población ya que éstos, muchas veces, no disponen de otros estímulos culturales, sociales y cognitivos que contribuyan a motivarlos y a encontrarle sentido a la vida escolar. Tal es el caso de poblaciones alejadas que no cuentan, por ejemplo, con bibliotecas en donde buscar información de su interés y en donde la lectura se vuelve un factor irrelevante para la vida del estudiante.

3. Democratizar e incluir

El desafío central de los procesos de cambio educativo es poder incluir a todas y todos, democratizando las condiciones y las oportunidades de formación en el acceso, en los procesos y en los resultados. La igual-

dad de oportunidades se concibió históricamente como las oportunidades de acceder a la educación, principalmente a la escuela (por ejemplo, la creación de escuelas en el medio rural). Este concepto igualador se ha ido extendiendo y afinando para también abarcar la igualación en las condiciones y en los procesos de prestación de los servicios sociales así como en la adquisición de competencias básicas y en los resultados obtenidos. Más aun, hoy se habla de equidad y no tanto de igualdad como criterio orientador en el diseño y en la evaluación de políticas y programas, y en particular haciendo referencia a la reducción de las inequidades (brechas) por ejemplo en los resultados de aprendizaje.

El logro de crecientes niveles de equidad requiere de sistemas educativos y currículos inclusivos. El concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos, niños y niñas, deben tener condiciones y oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades.

La necesidad imperiosa de avanzar en una verdadera democratización de las oportunidades para acceder y gozar de una educación de calidad, puede basarse en la conceptualización de la educación inclusiva como una categoría central para la recreación y renovación de las políticas y programas en torno al cambio educativo.

No sólo se trata de entender a la inclusión como una respuesta a los problemas tradicionales y estructurales de la pobreza y a los desafíos de la modernización y la integración socio-cultural. La inclusión es también una manera de abordar otras formas y contenidos de exclusión relacionados, por ejemplo, con las brechas sociales para acceder a las tecnologías de comunicación (TIC), con la marginalización de los jóvenes que no estudian ni trabajan y en considerar a la diversidad social o cultural como un obstáculo para la integración de la sociedad.

La educación inclusiva significa hacer efectivos el derecho que tienen todos los niños, jóvenes y adultos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad o sufren cualquier tipo de discriminación. Desde una perspectiva social, la educación inclusiva se vincula sustancialmente a la discusión acerca del tipo de sociedad y calidad de democracia que deseamos y perseguimos (una relación de retroalimentación entre la educación y la sociedad). De esta forma, la educación inclusiva se funda en la concepción de la educación como política social cen-

tral que fija las bases para un desarrollo equitativo de la sociedad en una perspectiva a largo plazo. Desde esta perspectiva extendida, se pueden observar algunos temas centrales respecto a la inclusión educativa, tales como: 1) la lucha contra la pobreza, la marginalidad, la segregación, la exclusión, el VIH-SIDA; 2) la consideración de la diversidad cultural y el multiculturalismo, como un derecho y como contexto de aprendizaje; 3) la garantía de los derechos de las minorías, los inmigrantes y las poblaciones autóctonas.

Desde una perspectiva estrictamente educativa, una estrategia inclusiva implica la consideración cuidadosa y detallada de la especificidad y unicidad de cada niño y adolescente, a fin de brindarles una oportunidad educativa real a lo largo de toda la vida. Se trata de las formas y modalidades en la que docentes y alumnos interactúan y generan empatía y acercamiento mutuo, comprenden y respetan sus diferencias y crean de forma conjunta las condiciones apropiadas y factibles para lograr las oportunidades de aprendizaje pertinentes y relevantes para todas y todos.

Una educación que incluya a todos, debe dirigirse progresivamente a personalizar la oferta educativa para dar respuesta a las diversidades, no solamente culturales o sociales, sino también las individuales. La personalización de la educación es una tendencia creciente en los sistemas educativos e implica básicamente una forma de conjugar el logro de altos niveles de equidad y calidad. Esto implica, entre otras cosas: a) el desarrollo de currículos más flexibles y adaptados a los requerimientos y a las necesidades de las diversas poblaciones, menos cargas de contenidos y más orientados al desarrollo de las competencias requeridas para abordar situaciones y desafíos de la vida cotidiana; b) escuelas lideradas y gestionadas en relación abierta y permanente con la comunidad, sustentadas en las comunidades profesionales que creen y trabajan en el desarrollo de respuestas pertinentes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; y c) apoyos diferenciados a los alumnos y alumnas, brindados en el mismo centro educativo, previniendo y anticipando las dificultades de aprendizaje y respondiendo a las mismas de manera personalizada, concibiéndolas como una oportunidad para aprender más y mejor.

En términos generales, la transformación de la educación en educación inclusiva¹⁴, demanda la reflexión y la acción colectiva sobre el concepto de justicia social, las creencias en torno a los potenciales de aprendizaje de cada alumno, los marcos conceptuales que avalan las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje y la promoción de una visión más amplia del currículo que abarque procesos y resultados.

4. Un currículo glo-local que concilie realidades y democratice los aprendizajes

Los sistemas educativos que buscan la inclusión como un objetivo central de su política educativa requieren necesariamente de procesos de cambio y desarrollo curricular que logren concretarse en las escuelas y en las aulas. La construcción curricular reviste un carácter específico y único en cada contexto nacional y refleja la diversidad de enfoques y propuestas de múltiples actores, dentro y fuera del sistema educativo, con el objetivo de responder a las necesidades y a los requerimientos de la sociedad (el trabajoso, complejo y delicado proceso de entender y dar respuestas frente a las expectativas y demandas de la sociedad). No existen modelos internacionales «exitosos» que copiar o reproducir mecánicamente. Sí existen, sin embargo, tendencias, referencias y resultados a compartir en el marco de una perspectiva inter-regional acerca lo que parecerían ser visiones, estrategias y prácticas sensatas (preferible quizás a la denominación de buenas prácticas que puede reflejar un sentido prescriptivo).

Uno de los mayores desafíos consiste en encontrar el delicado equilibrio entre la sociedad global y las necesidades nacionales. Tal como lo indicara Cox (2006), «si tal equilibrio no se lograra, ¿no existiría el riesgo de contenido (globalmente referido o alineado) sin contexto (realidades socio-económicas nacionales)?»¹⁵. La búsqueda en conciliar e integrar realidades y contenidos nacionales y locales, parecería ser una tendencia crecientemente universal en el abordaje y la concretización de los procesos de cambio educativo.

¿Cuáles serían algunas de estas tendencias de tipo universal? En primer lugar, el acuerdo sobre la asociación educación-curriculo y sobre que este último es el reflejo de la sociedad que buscamos construir, explicitado en un serie de fundamentos, objetivos, estructuras, estrategias y sistemas de evaluación, asentados en una visión común. No se trata de la suma de programas descoordinados de asignaturas, que se circunscriben a la relación docente-disciplina y a estilos frontales de transmisión de información y conocimientos.

En segundo lugar, la progresiva universalización de preocupaciones y temas curriculares que demandan precisamente una adecuada inter-relación entre los niveles globales, nacionales y locales. Los procesos de globalización contextualizan estos temas pero las respuestas son siempre construcciones nacionales o locales. Se constata un creciente reconocimiento de la relevancia de temas centrales comunes (por ejemplo, educación ciudadana, educación para el desarrollo sustentable y HIV & SIDA), que conllevan a similitudes significativas en la estructura, contenidos y méto-

dos de las nuevas propuestas curriculares (Meyer, 1999)¹⁶. Los enfoques por competencias que países con diferente grado de desarrollo tienden progresivamente a adoptar, contribuyen a una relativa uniformización de los procesos de cambio curricular.

En tercer lugar, asociado al punto anterior, existe además una creciente conciencia que la implementación del cambio curricular resulta en desafíos similares en diferentes regiones del mundo, tal como fuera señalado por la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO)¹⁷. Braslavsky (2004) indicó que los sistemas educativos se encuentran contruidos más en relación con una sociedad imaginada que con una real, y que las formas imaginadas de progreso son bastante similares a lo largo del mundo¹⁸.

Braslavsky (2004) sugirió asimismo la posibilidad de orientarse hacia el desarrollo de un currículo «glo-local»¹⁹ que integre realidades y temas bajo una concepción de universalismo basado en la diversidad. En base a este concepto, nos referimos a cinco aspectos que parecen reflejar ciertas tendencias crecientemente universales.

- Un marcado énfasis en áreas de aprendizaje y asignaturas tales como matemáticas, lenguas (complementariedad entre lenguas nativas y extranjeras, incorporación del idioma inglés desde la educación primaria) y las ciencias (integración de la enseñanzas de biología, física y química, sustentados en el desarrollo de competencias científico-tecnológicas) así como en la incorporación de áreas y temas transversales relacionados con preocupaciones mundiales (formación para la ciudadanía, educación para el desarrollo sostenible, etc.). Este conjunto de propuestas se orientan a promover una educación equitativa de calidad que sustente la democratización y la extensión de las oportunidades de formación (por ejemplo, la conceptualización de una educación básica de nueve a diez años).

- La apertura progresiva de la estructura curricular hacia actividades definidas a nivel escolar y local, donde el centro educativo se transforma en un actor central y en co-desarrollar del currículo a nivel institucional y pedagógico²⁰. Esto implica un cambio fundamental en las maneras de entender a los docentes y sus roles. Beatriz Avalos expresa muy acertadamente que

«a través de sus largas carreras en la enseñanza, los docentes han desarrollado su propia opinión acerca de qué enseñar y qué se debería hacer»²¹. No se puede considerar a los docentes como meros ejecutores de los diseños y planes de otros, ignorando sus antecedentes, visiones y sentimientos acerca de la reforma educativa y curricular.

Conforme a la visión comprehensiva del currículo que hemos esbozado, los docentes se encontrarían profundamente involucrados en el proceso de cambio curricular en calidad de co-desarrolladores del currículo, superando la tradicional diferenciación entre el diseño y la implementación. Los docentes se constituyen como actores históricos claves e irremplazables para la necesaria y amplia discusión acerca de qué currículo es el más apropiado para satisfacer las demandas y expectativas de la sociedad. En cualquier reforma educativa que pretenda ser exitosa, los docentes

La conceptualización de un currículo glo-local en torno a preocupaciones y temas universales, basado en los enfoques por competencias, puede brindarnos claves para buscar un equilibrio necesario y una integración fecunda entre realidades nacionales y globales. Esto es posible en la medida en que entendamos que el conjunto de recursos que podemos movilizar en el desarrollo de competencias –por ejemplo valores, actitudes, conocimientos y habilidades– para abordar situaciones, son procesos de construcción histórica y social.

son fuente de legitimidad en la conceptualización y la definición del rol del currículo en la sociedad. Esto no implica la simple aceptación de sus visiones, ideas y estrategias sino más bien el reconocimiento de su rol haciéndolo público y claro para los múltiples «stakeholders» de dentro y fuera del sistema educativo, como un punto de partida necesario para la construcción colectiva del cambio curricular.

- Una permanente renovación de los enfoques de enseñanza que coadyuven al logro de una educación mayormente centrada en las expectativas y necesidades de los estudiantes, que atienda mejor las diversidades de contextos y las maneras de aprender de los estudiantes y más cercana a las situaciones de la vida cotidiana. Indudablemente la conceptualización y el

uso creciente de los enfoques por competencias juega un rol central en la renovación de los encares metodológicos (por ejemplo en trabajar criterios y componentes de una evaluación formativa entendida como proceso) que se complementan con cambios significativos en los enfoques disciplinarios (por ejemplo, la resolución de problemas matemáticos en contextos de la vida diaria y el enfoque de comunicación en la enseñanza de las lenguas).

- Una mayor preocupación en cuanto a la introducción de la educación religiosa en los currículos nacionales. Un estudio llevado a cabo por Jean-François Rivard y Massimo Amadio (2003) reveló que en la mitad de los setenta y tres países objeto de análisis, la educación religiosa aparece al menos una vez en el horario de clase para los primeros nueve años de escolaridad, ya sea como un curso de carácter obligatorio u opcional²². Una pregunta central que podemos plantear es cómo la educación religiosa puede contribuir a una formación ciudadana comprehensiva en el contexto de sociedades que entiendan la laicidad como el respeto y el cuidado de las diversidades enmarcadas en una serie de valores universales compartidos.

- El énfasis en la educación multicultural como un tema transversal que puede abordarse mediante un grupo de disciplinas bajo diversos formatos (carácter obligatorio/electivo). Generalmente el abordaje de los temas de multiculturalidad se desarrolla como parte de un currículo orientado a promover la idea de «aprender a vivir juntos», implicando una renovación de estrategias y metodologías de aprendizaje (por ejemplo, el desarrollo de competencias vinculadas a habilidades de negociación y manejo pacífico de conflictos).

La conceptualización de un currículo glo-local en torno a preocupaciones y temas universales, basado en los enfoques por competencias, puede brindarnos claves para buscar un equilibrio necesario y una integración fecunda entre realidades nacionales y globales. Esto es posible en la medida en que entendamos que el conjunto de recursos que podemos movilizar en el desarrollo de competencias –por ejemplo valores, actitudes, conocimientos y habilidades– para abordar situaciones, son procesos de construcción histórica y social, cuya intención y significado son definidos por instituciones y actores de manera dinámica y variable.

Los enfoques por competencias pueden ser entendidos como maneras posibles y progresivas de lograr desarrollar un currículo inclusivo, que nos permita integrar, como señala Philippe Jonnaert²³, la lógica curricular (recursos y actividades para el abordaje competente de tipos de situación), la lógica del aprendizaje (desarrollo de competencias por parte de los estudian-

tes) y la lógica de la acción en situación (aplicar las competencias). Los enfoques por competencias se sustentan en el desarrollo de capacidades reales que se realizan, y no virtuales que se hipotetizan. El análisis comparativo inter-regional de países que han aplicado los enfoques por competencias²⁴, nos indica, entre otras cosas:

- La necesidad de una discusión de política educativa profunda, seria y franca acerca los enfoques por competencias que, sin evitar consideraciones ideológicas²⁵, se nutra de información y evidencias para contribuir a clarificar los conceptos y las propuestas. Un enfoque por competencias puede constituir una alternativa válida a la noción de currículo como plan de estudios, dado que proporciona un modo innovador de concebir y organizar los contenidos disciplinarios atendiendo el desarrollo de personas competentes para ejercer de manera autónoma, crítica y propositiva su ciudadanía. Desafía la forma tradicional de pensar el sistema educativo como la suma de sub-sectores, instituciones, actores y disciplinas, animando la discusión en torno a ejes transversales de desarrollo curricular en el marco de un enfoque holístico. Además, tiene un profundo impacto sobre el equilibrio y la distribución del poder dentro y fuera del sistema educativo en la medida que abre la discusión hacia la sociedad, sus requerimientos y necesidades, e interpela duramente la idea que concibe la enseñanza como transmisión de información y conocimientos a través de estilos magistrales.

- La consolidación de los enfoques por competencias, como un eje transversal fundamental para ayudar a conceptualizar y definir los fundamentos, los objetivos, las estructuras curriculares, los programas de estudio y las prácticas institucionales y pedagógicas en los centros educativos y en las aulas. No se trata sólo de definir competencias en un sentido general y abstracto como orientaciones curriculares, sino de incorporarlas en todas las etapas del proceso de desarrollo curricular, llegando efectivamente y de manera coherente al aula.

- La conceptualización de las situaciones de aprendizaje como una estrategia y un instrumento para la implementación efectiva de un enfoque por competencias (Jonnaert, 2006²⁶; Roegiers, 2007²⁷). Como señala Jonnaert, «la situación es el origen y el criterio de la competencia». Estamos lejos que los enfoques por competencias se articulen en torno a situaciones de aprendizaje. Más bien, la tendencia ha sido a aplicar recursos de aprendizaje a la resolución de situaciones o lo que muchas veces se denomina situaciones-problemas.

- La necesidad de entender que las situaciones de aprendizaje son las maneras efectivas de seleccionar,

movilizar e integrar recursos de aprendizajes vinculando el desarrollo curricular a los desafíos, preocupaciones y situaciones de la vida cotidiana. Las expectativas y las necesidades de los estudiantes son los ejes centrales en la conceptualización y definición de situaciones, tratando de hacer entender que los alumnos no son objetivos de aprendizaje sino actores que aprenden de maneras diversas.

- Los procesos de reforma educativa basados en los enfoques por competencias deben acompañarse de cambios en el perfil y en el rol de los docentes así como asistir de forma permanente el desarrollo profesional de los mismos. Uno de los mayores obstáculos de las reformas educativas ha sido y es la convivencia insana e ineficaz de currículos de educación básica y de jóvenes asentados en el desarrollo de competencias, y de currículos de formación de maestros y profesores que mantienen una fuerte identidad disciplinaria, basados en la transmisión de información y conocimientos.

5. Apuntes finales para un desarrollo abierto

Podemos coincidir que la educación en medios es un componente central de una formación ciudadana comprensiva gestada desde edades muy tempranas, que contribuye a democratizar la sociedad y las oportunidades de formación. Un ciudadano que no ha sido formado en las competencias requeridas para entender, analizar y criticar los medios, se encuentra altamente afectado en su capacidad de ejercer sus derechos como ciudadano y de participar en la sociedad.

Ahora bien, el desafío no se reduce a transmitir información sobre los medios a los jóvenes ni tampoco a dejar planteadas una serie de buenas intenciones sobre el desarrollo de capacidades y competencias de cara a una formación ciudadana comprensiva. Se requiere, además, pensar el rol, las funciones y las implicancias de una enseñanza de medios en el marco de: a) una visión de la educación de largo plazo; b) de una propuesta curricular incluyente de las diversidades, tanto culturales y sociales como individuales, que llegue a todas y todos; y c) una serie de competencias y conocimientos que formen en un concepto de ciudadanía democrática, integrando lo local, lo nacional y lo global, y que explicita y encara las inter-relaciones entre las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales de ejercicio y goce de los derechos.

Entendemos que una opción posible a explorar es considerar la educación en medios como un eje transversal del currículo desde la educación básica a la terciaria, asentada en el desarrollo de situaciones de aprendizaje donde los alumnos y alumnas se enfrentan

al desafío de encarar y buscar respuestas frente a situaciones de aprendizaje vinculadas a la vida real. La educación en medios no es memorizar y repetir información o introducir algunos conceptos como un «tópico de interés» en las programas de estudio vinculados a las disciplinas de las Ciencias Sociales.

La transversalidad es una cuestión compleja y una apuesta a largo plazo que requiere, entre otras cosas, de sólidas propuestas curriculares, de una formación docente de calidad y de mucha coordinación y trabajo en grupo entre docentes. Romper con el «asignaturismo» y el «aislacionismo» docente es una tarea muy difícil que demanda mucho tiempo y paciencia, pero que constituye la clave para el tránsito hacia un currículo inclusivo. Resulta posible pensar en diferentes esquemas de transversalidad con una mayor presencia, por ejemplo, de la educación en medios en aquellas asignaturas vinculadas a la comunicación y a la formación ciudadana. Lo que no nos parece deseable es un encajamiento en una asignatura ya que sería una manera de reducir y menospreciar su relevancia en la construcción y consolidación de sociedades democráticas.

Notas

¹ MOORE, P. (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*. Adaptación de la versión preliminar 1ª, Junio. París: UNESCO.

² LENOIR, Y. (2006). Citizenship and multiculturalism, the terms of the debate (original en idioma francés), en LENOIR, Y.; XYPAS, C. & JAMET, C. (Dir.). *School and Citizenship. A Multicultural Challenge*. París: Armand Colin: 7-24.

³ La evaluación internacional de conocimientos y habilidades llevada a cabo por PISA/OCDE en 2003 indica claramente la considerable distancia que separa a América Latina principalmente de Europa y en menor medida de los países asiáticos. Por ejemplo, en la prueba de matemáticas, que tiene por objeto evaluar las habilidades en relación con su aplicación en la vida diaria, los tres países latinoamericanos que participaron ocuparon respectivamente el último (Brasil junto con Indonesia y Túnez), el penúltimo (México) y el antepenúltimo (Uruguay junto con Tailandia) lugar en un grupo de 40 países. Véase OCDE (2004). *Primeros resultados de PISA 2003*. Síntesis Ejecutiva. París: OCDE. Cuadro, 1; 9.

⁴ LÓPEZ, N. & IIPE-UNESCO (2005). *Equidad educativa y desigualdad social en Desafíos de la educación en el nuevo escenario social latinoamericano*. Buenos Aires: OFFSET DIFO S.H, 81-108.

⁵ MORENO, J.M. (2008). Capítulo 10: Conclusiones. «La dinámica del diseño y el desarrollo del currículo: Escenarios para la evolución del currículo», en BENAVIDES A. & BRASLAVSKY C. (Eds.). *El conocimiento escolar desde una perspectiva histórica: cambios del currículo en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica, 332.

⁶ DEMEUSE, M. & STRAUVEN, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage. Introduction*. Bruxelles: De Boeck, 9-28.

⁷ BRASLAVSKY, C. (2002). *The New Century's Change: New Challenges and Curriculum Responses*. [El cambio del nuevo siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares]. Nueva Delhi: COBSE, Conferencia Internacional.

- ⁸ La OIE ha producido una serie de estudios de casos de países (Bosnia y Herzegovina, Guatemala, Líbano, Mozambique, Irlanda del Norte, Ruanda y Sri Lanka) que analizan el rol del cambio de la política educativa en la reconstrucción social y cívica y en la redefinición de la ciudadanía nacional dentro del contexto de conflictos basados en la identidad; véase: TAWIL, S. Y HARLEY, A. (Eds.) (2004). *Studies in Comparative Education: Education, Conflict and Social Cohesion* [Estudios de educación comparada: educación, conflicto y cohesión social]. Ginebra: OIE-UNESCO.
- ⁹ OPERTTI, R. (2006). *Cambio curricular y desarrollo profesional docente en la agenda del Plan de Acción Global de la Educación para Todos (EPT)*. OREALC-UNESCO. El currículo a debate, *Revista PRELAC*, 3 (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe). Santiago de Chile: Salvat Impresores; 28-48.
- ¹⁰ COLL, C. & MARTÍN, E. (2006). Vigencia del debate curricular. OREALC-UNESCO. El currículo a debate. *PRELAC*, 3 (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe). Santiago de Chile: Salvat Impresores; 6-26.
- ¹¹ COX, C. (2006). Capítulo 14. Cecilia Braslavsky y el currículo: reflexiones sobre la travesía de toda una vida en búsqueda de una educación de calidad para todos, en BENAVIDES, A. & BRASLAVSKY, C. (Eds.). *El conocimiento escolar desde una perspectiva histórica y comparativa: Cambios del currículo en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica; 383-404.
- ¹² BRASLAVSKY, C. (Ed) (2001). Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur, en *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.
- ¹³ Sobre la base de las reformas educativas que tuvieron lugar en Argentina, Chile y Uruguay, Jacinto y Freites Frey describen tres formas de enfrentar una reforma: 1) aceptación pasiva (adhesión a la letra pero no a su espíritu); 2) adaptación creativa (lo nuevo y lo antiguo es introducido en proporciones apropiadas dentro del contexto escolar); o 3) resistencia, tal como se menciona en el texto. Véase JACINTO, C. & FREITES FREY, A. (2006). *Ida y vuelta: política educativa y las estrategias de las escuelas secundarias en contextos de pobreza. Estudios de casos en América Latina*. (Preparado para el Manual Internacional sobre efectividad escolar, en proceso de publicación). Buenos Aires: IIEP.
- ¹⁴ NIND, N. (2005). Inclusive education: discourse and action. *British Educational Research Journal Thematic Review*, 31, 2 Abril; 269-275.
- ¹⁵ COX, C. (2006). *Op. cit.*; 245-258.
- ¹⁶ MAYER, J. (1999). *Globalization and the Curriculum: Problems of Theory in the Sociology of Education*. [Globalización y currículo: problemas teóricos en la sociología de la educación]. Presentación realizada en el Simposio Internacional organizado por la Universidad de Lisboa, Lisboa, Noviembre 1999.
- ¹⁷ Los seminarios regionales llevados a cabo por la OIE desde 1998 en adelante, acerca del desarrollo curricular y el fortalecimiento de capacidades, han hecho posible la identificación de muchos elementos comunes entre las regiones del mundo respecto al diseño, la administración y la evaluación curricular. Véase IBE-UNESCO (2005). *A Community of Practice as a Global Network of Curriculum Developers: Framework Documents* [Una comunidad de práctica como red global de desarrolladores del currículo: Documentos marco]. Ginebra: OIE-UNESCO (www.ibe.unesco.org/COPs.htm) (08-09-08).
- ¹⁸ BRASLAVSKY, C. (2004). *Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. Reforma curricular y cohesión social en América Latina*. Informe Final del Seminario Internacional organizado conjuntamente por la Oficina Internacional de Educación y la Oficina de UNESCO para Centroamérica en Costa Rica (=5-11-03 en San José, Costa Rica). Ginebra: OIE/UNESCO; 36-47.
- ¹⁹ BRASLAVSKY, C. (2004). *Op. cit.*; 36-47.
- ²⁰ Un estudio llevado a cabo por la OIE (2002) acerca del tiempo escolar en veintitrés países reveló que en quince de ellos se incluye una franja de tiempo destinada a diferentes opciones, a disciplinas electivas y a la planificación de las actividades escolares. Véase OIE-UNESCO, ABEGS (Cols.) (2002). *A review of time allocated to school subjects: selected cases and issues*. [Un estudio del tiempo destinado a las asignaturas escolares: casos y temas seleccionados]. Ginebra: OIE-UNESCO.
- ²¹ AVALOS, B. (2006). *El currículum a debate. Currículum y desarrollo profesional de los docentes. Documento presentado en el contexto de la II Reunión de la Comisión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- ²² RIVARD, J.F. & AMADIO, M. (2003). *Teaching Time Allocated to Religious Education in Official Timetables*. (El tiempo de enseñanza destinado a la educación religiosa en el horario de clases oficial). *Prospects, Quarterly Review of Comparative Education*, 3(2); 211-221.
- ²³ JONNAERT, P. (Ed.) (2007). *Le concept de compétence revisité. Observatoire des réformes en éducation (ORE)*. Montreal: Université de Québec.
- ²⁴ OPERTTI, R. (Ed.) (2007). Open File Curriculum change and competency-based approaches: a worldwide perspective. IBE-UNESCO. *Prospects*, XXXVII, 142, Junio. Heidelberg: Springer.
- ²⁵ En escenarios altamente polarizados y politizados, que asignan una alta centralidad a políticas neo-liberales y su impacto en la educación, las discusiones sobre competencias han tendido a ser más ideológicas con un alto componente retórico. Los enfoques por competencias tienden a rechazarse, en algunos casos, con la excusa que sirven a políticas neo-liberales dado que promueven el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes adaptadas a los requerimientos del mercado laboral, y más generalmente, a las normas de la economía del mercado y la globalización. Tales competencias, se argumenta, tienden a aceptar el mundo como es y no promueven el pensamiento crítico y la acción crítica individual o socialmente.
- ²⁶ JONNAERT, P. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente* (original en francés). Documento de trabajo sobre temas curriculares de la OIE (on-line). Ginebra: OIE/UNESCO. Tomado en setiembre 11, 2007, de www.ibe.unesco.org/en/communities/community-of-practice-in-curriculum-development/competency-based-approaches/e-forum-approaches-by-competencies-2006.html.
- ²⁷ ROEGIERS, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Versión original en francés. CECC-AECL, San Jose: De Boeck.