

Se sugiere citar este trabajo como sigue:

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66. Consultado el ../../../ en http://www.psyed.edu.es/grintie/prodGrintie/articulos/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf

Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas

César Coll. Universidad de Barcelona. Abril 2010

Pensamiento Iberoamericano, 2010, nº 7, 47-66

Resumen

Con el fin de hacer frente a los desafíos planteados por el nuevo escenario de la sociedad de la información, los sistemas nacionales de educación formal y escolar deben introducir cambios profundos en su organización, funcionamiento, metodologías, contenidos e incluso en sus finalidades y objetivos. En este marco, el presente trabajo identifica algunos de los desafíos a los que se enfrentan actualmente las tareas de enseñar y aprender y apunta algunas vías para afrontarlos. Entre los desafíos identificados destacan la recuperación de una visión amplia de la educación, la toma en consideración de las necesidades básicas de aprendizaje a lo largo de la vida, el debate sobre las competencias clave y los saberes fundamentales, el impacto de las TIC y de la cultura digital en la educación, la incapacidad de los sistemas educativos centralizados y homogeneizadores para implementar modelos de educación inclusiva, y la revalorización del conocimiento pedagógico y didáctico. En el trasfondo de estos desafíos se encuentra el fenómeno del desvanecimiento o pérdida progresiva del sentido que ha tenido tradicionalmente la educación escolar. Neutralizar los efectos negativos de este fenómeno y recuperar el sentido de la educación escolar atendiendo a las exigencias del mundo actual es, en consecuencia, el verdadero reto al que nos enfrentamos.

Palabras clave

Cambios educativos. Desafíos educativos. Sentido de la educación escolar. Sistemas nacionales de educación. Visión amplia de la educación.

Abstract

At the background of these challenges lies the phenomenon of fainting or progressive loss of sense that schooling traditionally has had. Neutralize the negative effects of this phenomenon and restore a sense of school education in response to the demands of today's world is, therefore, the real challenge we face. In order to meet the challenges posed by the new scenario of the information society, national systems of school education must introduce radical changes in their organization, functions, methods, content and even in their aims and objectives. Within this framework, this paper identifies some of the current challenges that are faced in teaching and learning, and suggests some ways to address them. Identified challenges include recovery of a broad vision of education, taking account of the basic learning needs throughout life, the

debate on key competencies and basic knowledge, the impact of ICT and digital culture in education, the inability of the centralized and homogenizing educational systems to implement models of inclusive education, and the enhancement of the pedagogical and didactic knowledge. At the background of these challenges lies the phenomenon of decline or the progressive loss of the meaning that schooling traditionally has had. Neutralization of this phenomenon's negative effects and restoration of the meaning of school education while meeting the demands of today's world is, therefore, the real challenge that we face.

Key words

Educational challenges. Educational changes. Meaning of school education. National education systems. Broad vision of education.

Las reflexiones y consideraciones que se presentan en este trabajo parten de una doble convicción. La primera es que los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que se han producido en el transcurso de las últimas décadas plantean desafíos muy serios a los sistemas nacionales de educación formal y escolar. Enseñar y aprender hoy en las escuelas, los institutos y otras instituciones de educación básica y superior son tareas sensiblemente distintas a las tareas de enseñar y aprender en ese mismo tipo de instituciones en el pasado, incluso en un pasado relativamente reciente. Contrariamente a lo que se afirma en ocasiones, casi todo ha cambiado: los alumnos que encontramos hoy en las aulas tienen un perfil sensiblemente distinto a los de antes; en todos los países el número de profesores ha crecido de forma espectacular y, paralelamente a este crecimiento numérico, ha habido cambios importantes en su reclutamiento, en su formación, en sus condiciones de trabajo, en su consideración y valoración social. Lo que se espera y se exige hoy de las instituciones de educación formal y escolar es también distinto de lo que se esperaba y se exigía en épocas anteriores. Para decirlo en pocas palabras, las expectativas y exigencias dirigidas a las instituciones de educación formal son hoy muy superiores y bastante más confusas y contradictorias que en el pasado. Nunca se ha esperado y exigido tanto de las escuelas y de los institutos, y por extensión de los profesionales que trabajan en esas instituciones, como se espera y se exige ahora; nunca antes la diversidad e heterogeneidad de las expectativas y exigencias planteadas por los diferentes sectores y grupos sociales había alcanzado el nivel que tiene en la actualidad.

La segunda convicción es que, para hacer frente a los desafíos planteados por estos cambios, los sistemas educativos tendrán que experimentar a medio plazo cambios en profundidad en su organización, funcionamiento, metodologías, contenidos e incluso en sus finalidades y objetivos. La magnitud de los desafíos se pone claramente de

manifiesto cuando pensamos en el impacto que tienen sobre la educación escolar una serie de fenómenos y procesos ampliamente documentados como, por ejemplo, el “déficit de socialización” (Tedesco, 1995, pp. 35 y ss.) producido por el debilitamiento de las instituciones de socialización primaria y secundaria, en especial del núcleo familiar y de la escuela; la aparición de nuevos escenarios y agentes educativos como consecuencia en buena medida de la generalización de las tecnologías digitales de la información y la comunicación y su ubicuidad creciente en todos los ámbitos de la actividad de las personas; el impacto transformador de estas tecnologías sobre los escenarios y los agentes educativos tradicionales; la pérdida de prestigio y el cuestionamiento creciente de la legitimidad de las instituciones educativas y del profesorado como detentadores y transmisores del conocimiento; la aparición de nuevas necesidades de aprendizaje y de formación; o aún la extensión de los procesos de formación y de aprendizaje a lo largo de la vida.

Cada vez es más evidente que no es posible enfrentarse a estos desafíos introduciendo únicamente cambios más o menos importantes en los sistemas educativos actuales. Todo parece indicar que en esta ocasión no estamos ante la enésima manifestación de la crisis casi permanente que ha caracterizado los sistemas nacionales de educación desde su nacimiento. Ya no se trata sólo de mejorar tal cual aspecto de los sistemas educativos -currículo, metodología didáctica, formación del profesorado, materiales didácticos, organización y funcionamiento de los centros educativos, gobernabilidad del sistema, etc.- o varios de ellos al mismo tiempo, como han pretendido hacer prácticamente todas reformas educativas emprendidas en las dos o tres últimas décadas. Lo que ahora parece estar en crisis es la capacidad misma del sistema educativo en su conjunto para satisfacer las necesidades educativas de las personas en el nuevo escenario económico, social, político y cultural en el que nos encontramos. De ser cierta esta valoración, el reto ya no sería, o no sería sólo, mejorar la calidad de los sistemas educativos *que tenemos*. Los esfuerzos deberían ir más bien orientados a valorar si estos sistemas son los *que necesitamos* en el nuevo escenario económico, laboral, social, político y cultural en el que estamos inmersos, y en su caso, a adoptar las medidas necesarias para su transformación y adecuación a este nuevo escenario.

Así mismo, resulta a mi juicio a todas luces inapropiado abordar estos desafíos equipados exclusivamente con el discurso, las categorías de análisis y los

planteamientos propios del tradicional enfoque educativo reformista, progresista e innovador. No es razonable intentar abordar y resolver problemas nuevos, desafíos inéditos, con planteamientos y propuestas "viejas", incluso aceptando que a menudo son planteamientos y propuestas que no han sido puestos en práctica o que lo han sido sólo de forma parcial e insatisfactoria. Para acometer los retos a los que nos enfrentamos, hace falta un discurso, unos planteamientos, unas categorías de análisis, unas políticas y unas estrategias de acción que *no* pueden ser exactamente los mismas que hemos utilizado y practicado hasta ahora.

En este marco, y con la voluntad de contribuir a la reflexión y al debate sobre la necesidad de adoptar nuevos planteamientos en el abordaje de los procesos de transformación y mejora de la educación escolar, el objetivo de este trabajo es identificar algunos desafíos a los que se enfrentan actualmente las tareas de enseñar y aprender en las instituciones educativas, especialmente de las dedicadas a la educación básica y obligatoria. No son, por supuesto, los únicos, pero sí especialmente relevantes en la medida en que en torno a ellos se plantean encrucijadas decisivas, a mi juicio, para el futuro de la educación escolar a corto y medio plazo.

La recuperación de una visión amplia de la educación y la articulación de la educación escolar con otros escenarios y agentes educativos

Frente a la visión restringida de la educación que ha marcado la evolución de los sistemas educativos nacionales, especialmente en el transcurso de la segunda mitad del siglo XX, y que ha llevado a identificar prácticamente educación y escolarización, es cada vez más evidente la necesidad de recuperar el sentido amplio y original de este concepto en el escenario actual. Esto supone volver a una visión de la educación entendida como “un conjunto de actividades y prácticas sociales mediante las cuales, y gracias a las cuales, los grupos humanos promueven el desarrollo personal y la socialización de sus miembros” (Coll, 2000, p. 12), facilitándoles el acceso al conjunto de saberes, prácticas y valores que conforman su cultura y ofreciéndoles la posibilidad de convertirse en agentes de cambio y creación cultural. Desde esta perspectiva, la escolarización es una práctica educativa más, que ha ido adquiriendo una importancia y un protagonismo cada vez mayor en prácticamente todas las sociedades y países en el transcurso de los dos últimos siglos, pero no es ni puede ser considerada la única

práctica educativa con una incidencia efectiva sobre los procesos de desarrollo y socialización de las personas. Esta afirmación, válida con carácter general, adquiere aún mayor fuerza si la referimos a las sociedades actuales. En efecto, por una parte, las expectativas y exigencias que se proyectan hoy sobre la educación escolar son de tal calibre, como antes mencionábamos, que son imposibles de cumplir y de satisfacer únicamente desde ella. Y por otra parte, uno de los rasgos distintivos del nuevo escenario en el que nos encontramos es precisamente la aparición, en buena medida de la mano de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, de nuevos agentes, escenarios y prácticas educativas que han venido a sumarse con fuerza a los tradicionales.

Ahora bien, la adopción de una visión amplia de la educación plantea retos importantes y obliga a revisar algunos aspectos esenciales de las tareas de enseñar y aprender encomendadas a las instituciones de educación formal. Así, por ejemplo, cuando se adopta esta perspectiva, hay que admitir que en ocasiones la clave para mejorar tal o cual aspecto de la enseñanza o del aprendizaje no se encuentra, o no se encuentra sólo, en los centros educativos ni en lo que hacen en ellos el profesorado y el alumnado, sino fuera de ellos, en escenarios en los que operan otros agentes educativos y con los que la educación escolar está estrechamente interconectada. Pero el hecho de adoptar una visión amplia de la educación no sólo obliga a revisar planteamientos y perspectivas tradicionalmente aceptados sobre qué se enseña y se aprende en las instituciones de educación formal y qué se enseña y se aprende en otros escenarios educativos; también obliga a revisar las responsabilidades específicas del profesorado y de los agentes educativos que operan en esos otros escenarios y a valorar su incidencia respectiva sobre el desarrollo y la socialización de las personas.

Las implicaciones derivadas de resituar la escolarización en el marco de una visión más amplia de la educación no se limitan, sin embargo, a la necesidad de revisar dónde se enseña y se aprende, qué se enseña y se aprende en los diferentes escenarios educativos y quién tiene la responsabilidad de la acción educativa en cada caso. Estas implicaciones son igualmente importantes en lo que concierne a definición y orientación de las políticas educativas. Así, la conjunción de una visión amplia de la educación con una perspectiva sistémica de los procesos de cambio hace que las políticas intersectoriales se conviertan en la verdadera piedra de toque de las reformas

educativas. En este sentido, parece razonable proponer que políticas educativas y las propuestas de transformación y mejora de la educación escolar dejen de ser políticas y propuestas circunscritas exclusivamente a la educación formal y escolar y a sus agentes principales –alumnado, profesorado, familias. Las políticas educativas eficaces son ya en buena medida, y lo serán aún más en el futuro, de carácter intersectorial. Así, por ejemplo, no se puede plantear cabalmente, a mi juicio, el tema de la educación para la ciudadanía y la educación en valores sin considerar, junto a lo que se hace y se puede hacer al respecto en la escuela, lo que se hace y se puede hacer también en el ámbito familiar, en los medios de comunicación, desde las entidades sociales y culturales o desde las organizaciones políticas, sindicales y empresariales. O, para mencionar aún otro ejemplo, hay pocas dudas de que la puesta en marcha de medidas eficaces de atención a la diversidad en la escuela requiere a menudo la colaboración de otros agentes que operan en el ámbito familiar, social o comunitario y la puesta en marcha de medidas en estos ámbitos.

Para afrontar los retos que plantea actualmente enseñar y aprender en las escuelas y en los institutos, no basta con el compromiso de estas instituciones y de los profesionales que trabajan en ellas: se requiere además el compromiso y la responsabilidad compartida de la sociedad y de la comunidad en las que se insertan. Tomando como punto de partida este principio, surgen dos ideas que vale la pena explorar con mayor profundidad (Coll, 2003). La primera consiste en promover un reflexión y un debate públicos orientados al establecimiento de un *nuevo contrato social por la educación* que establezca las obligaciones y responsabilidades de los diferentes agentes que operan de hecho como agentes educativos en un entorno social y comunitario determinado, y que permitan definir a grandes trazos qué funciones pueden y deben asumir las instituciones de educación formal en ese contexto. La segunda es una propuesta relativa a la definición de políticas y planes que concreten ese "contrato social por la educación" en líneas de acción en el entorno comunitario inmediato en el que viven y se desarrollan los niños, las niñas y los jóvenes, que es donde se encuentran los escenarios educativos en los que participan habitualmente y en los que operan los agentes sociales con una mayor incidencia real sobre su desarrollo y socialización.

En efecto, es en el entorno comunitario inmediato en el que viven y se desarrollan los niños, las niñas y los jóvenes en el que cabe plantearse la exigencia de "vincular

expresamente *procesos educativos y procesos sociales* (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local, teoría y práctica), planteando la posibilidad de nuevas articulaciones o de nuevas maneras de entender dichas articulaciones” (Torres, 1999, p. 52, subrayado en el original). Es en él donde puede hacerse realidad la tarea de “romper el *aislamiento institucional de la escuela*, abriéndola a los requerimientos de la sociedad y redefiniendo sus pactos con otros agentes socializadores, particularmente la familia y los medios de comunicación” (Tedesco, 1999, p. 31, subrayado en el original). Es en él, en suma, donde debe acometerse la búsqueda de un nuevo contrato social por la educación y donde puede alcanzarse el compromiso colectivo y la responsabilidad compartida de la escuela y del resto de agentes sociales para la satisfacción de las necesidades educativas de toda la población escolar, utilizando y optimizando para ello todos los recursos disponibles.

Educación inicial y necesidades básicas de aprendizaje a lo largo de la vida

Los sistemas educativos actuales tienden a identificar la educación básica con la educación obligatoria, es decir, con una educación restringida a la infancia, la niñez y los primeros años de la adolescencia. De hecho, esta idea está en la base de la organización y el funcionamiento de la mayoría de los sistemas educativos nacionales y explica buena parte de sus características. La identificación entre educación básica y educación obligatoria no es ajena, por ejemplo, a los esfuerzos –vanos, como luego comentaré, pero no por ello menos persistentes– por incluir en el currículo de la educación obligatoria *todos los aprendizajes* susceptibles de promover el desarrollo y la socialización de las personas. Todo sucede como si se diera por supuesto que, una vez finalizado el período de educación obligatoria, las personas dejan de tener necesidades básicas de aprendizaje, de manera que, sin un argumento claro que lo sustente y lo justifique, se acaba identificando la educación básica con los aprendizajes básicos y éstos, a su vez, con los aprendizajes que tienen lugar durante la educación obligatoria.

Otro reflejo claro de la identificación mencionada es la expectativa de una trayectoria escolar única de los alumnos pensada exclusivamente en términos de permanencia y continuidad a lo largo de la educación obligatoria. Todo está pensado para que los alumnos ingresen a una edad determinada y prosigan su escolarización avanzando curso

tras curso durante los años de educación obligatoria. La única desviación permitida de esta trayectoria estándar es la repetición de curso, percibida no obstante casi siempre como un fracaso. La posibilidad de que algunos estudiantes puedan abandonar temporalmente el sistema para reincorporarse más tarde no está contemplada y sólo en casos muy excepcionales es tolerada. En general, los estudiantes que abandonan el sistema antes del término de la educación obligatoria tienen grandes dificultades para reingresar en edades más tardías, y cuando lo hacen es arrastrando el estigma del fracaso en la educación básica –aunque se intente disimularlo con eufemismos como “segunda oportunidad” y similares– y en condiciones claramente menos favorables que los que han seguido la trayectoria prefijada y única.

La identificación entre educación básica y educación obligatoria se aviene mal, sin embargo, con la caracterización de las necesidades básicas de aprendizaje recogida en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien, según la cual estas necesidades incluyen “tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Comisión Interinstitucional, 1990, p. 157). Así caracterizadas, las necesidades básicas de aprendizaje no pueden limitarse a un periodo de la vida de las personas (la infancia y la primera adolescencia) ni al periodo de la educación obligatoria.

Algo similar cabe decir respecto al concepto de educación permanente o educación a lo largo de la vida que, si bien aparece apuntada en la declaración de Jomtien y en otros documentos anteriores de organismos internacionales, toma realmente fuerza con la publicación en 1996 del *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI* presidida por Jacques Delors. Según el informe, el volumen y la rapidez de los cambios científicos, económicos y culturales que caracterizan nuestra época hace que sea imprescindible mejorar la formación de las personas y prepararlas para vivir en un mundo en permanente transformación, un mundo en el que la capacidad y las oportunidades para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida son

fundamentales para el bienestar y el desarrollo personal y social.

Al igual que sucede con la visión amplia de la educación, el concepto de educación a lo largo de la vida comporta un importante cambio de perspectiva en el campo de la educación formal y escolar. Así, la educación básica deja de ser algo exclusivamente limitado a unos niveles educativos o a unas edades –se tienen o se pueden tener necesidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y muchas de ellas, cuando surgen, se presentan como “básicas”–, lo que obliga a abandonar la identificación entre educación básica y educación obligatoria. Esta última, la educación obligatoria, aparece más bien como una “educación básica inicial” entendida como “el tronco o la plataforma sobre la que construir los aprendizajes posteriores” y “como base y piedra angular de cualquier estrategia de aprendizaje permanente” (Masip, 2007, p. 255). Pero, además, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida incorpora los aprendizajes realizados en el marco de actividades y situaciones de educación formal, no formal e informal, lo que refuerza la idea de la necesaria articulación entre las diferentes escenarios y agentes educativos que inciden sobre los procesos de desarrollo, socialización y formación de las personas, tanto desde un punto de vista transversal, en un período o fase de la vida, como longitudinal, en fases o momentos sucesivos.

Este cambio de perspectiva plantea de nuevo desafíos importantes a las tareas de enseñar y aprender en las escuelas y en los institutos. En el ámbito del currículo, por ejemplo, la distinción entre educación básica y educación obligatoria permite diferenciar entre aprendizajes básicos propios de la educación básica inicial –u obligatoria- y aprendizajes básicos propios de niveles educativos o momentos posteriores de la vida de las personas. Esta diferenciación, sin embargo, choca frontalmente, como veremos en el apartado siguiente, con la tendencia secular a incorporar en los currículos de la educación obligatoria *todos* los aprendizajes considerados relevantes para el desarrollo y la socialización del alumnado, es decir, con la tendencia a intentar satisfacer *todas* las necesidades básicas de aprendizaje durante el periodo de educación obligatoria.

Los desafíos generados por este cambio de perspectiva no son menores en lo que concierne a la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos. Como ya he comentado, en su inmensa mayoría éstos son extremadamente rígidos en lo que

conciene a la trayectoria prevista de los alumnos. La incorporación de la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida obliga a flexibilizarlos y abrirlos, facilitando que las personas puedan entrar y salir de ellos en diferentes momentos o fases de la vida en función de sus intereses y necesidades de aprendizaje. Probablemente, durante el periodo de educación obligatoria la flexibilidad no puede ni debe ser la misma que en fases posteriores, pero de lo que no hay duda es de que tendrá que ser mucho mayor de lo que lo es actualmente en la mayoría de los sistemas educativos.

El ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI y los aprendizajes escolares: competencias clave y saberes fundamentales

La necesidad de explorar nuevas vías y planteamientos es particularmente clara en el caso de los aprendizajes seleccionados para formar parte del currículo escolar. ¿Qué hemos de intentar que los alumnos y alumnas aprendan en las escuelas e institutos y, en consecuencia, qué hemos de intentar enseñarles? ¿Cuáles son los aprendizajes que todo el alumnado debería poder alcanzar en el transcurso de la educación obligatoria? En suma, ¿cuáles son los *aprendizajes básicos* cuya adquisición debe promover la *educación básica*? (Coll, 2006).

Estas preguntas han adquirido una especial importancia en el transcurso de las últimas décadas como consecuencia, por una parte, del ya mencionado incremento espectacular de las expectativas y exigencias planteadas a la educación escolar, y por otra, de la cada vez más evidente necesidad de incorporar al currículo de la educación básica nuevos conocimientos, nuevas destrezas y habilidades, nuevos valores, nuevas competencias. Esta necesidad, sin embargo, se manifiesta en el marco de unos currículos escolares que en la mayoría de los países son vistos ya por una buena parte del profesorado y por no pocos expertos como claramente excesivos. Conviene recordar a este respecto que los procesos de actualización y revisión curricular han estado presididos tradicionalmente por una lógica acumulativa caracterizada por la introducción de nuevas materias o asignaturas y nuevos contenidos cada vez que se han producido cambios sociales, culturales, políticos o económicos de una cierta relevancia, o que ha habido adelantos científicos y tecnológicos importantes. La aplicación reiterada de esta lógica a los sucesivos procesos de cambio curricular acometidos desde mediados del siglo XX ha supuesto la incorporación de un volumen creciente de objetivos y de contenidos de

aprendizaje a la educación escolar, configurando de este modo currículos claramente sobredimensionados y sobrecargados.

Así pues, hay indicios claros de que en los currículos actuales de la educación básica faltan contenidos y competencias que deberían incorporarse; pero también los hay de que en muchos casos incluyen contenidos y competencias que posiblemente no sean tan importantes y que tal vez podrían o incluso deberían dejar de formar parte de esos currículos. En cualquier caso, todo parece indicar que, para hacer frente a los desafíos que plantean las nuevas necesidades de aprendizaje y de formación, los procesos de revisión y actualización curricular ya no pueden limitarse a incorporar nuevos contenidos y nuevas competencias; deben cuestionar, además, la idoneidad y la necesidad de los ya incorporados en revisiones y actualizaciones anteriores.

Nos encontramos así de nuevo con una encrucijada fundamental para las tareas de enseñar y aprender en las escuelas e institutos ante la que no es fácil reaccionar, pero que es imprescindible resolver. Unos currículos sobrecargados, excesivos, como son actualmente los de la educación básica en buena parte de los sistemas educativos, tienen implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación: generan frustración en el profesorado y sentimientos de fracaso y de incompetencia en el alumnado, obligados unos y otros a "enseñar" y "aprender" respectivamente cantidades considerables de contenidos a los que no siempre consiguen atribuir sentido, promueven la adopción de metodologías expositivas y memorísticas y constituyen un serio obstáculo a la realización de aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos. No cabe pues la respuesta, ante la necesidad de incorporar nuevos contenidos de aprendizaje al currículo escolar, de aplicar una vez más la lógica acumulativa utilizada tradicionalmente en los procesos de revisión y actualización curricular. Lo que procede es más bien reconsiderar, revisar, redefinir qué es lo básico en la educación básica (Coll, 2004).

Como en los casos anteriores, las implicaciones de este desafío van más allá del ámbito estricto de las decisiones relativas a qué enseñar y aprender en las escuelas y en los institutos. En efecto, la decisión de redefinir lo básico en la educación básica comporta un cambio en profundidad en los modelos curriculares y en las políticas que presiden y orientan los procesos de diseño y desarrollo del currículo escolar. En este contexto

cobra pleno sentido, por ejemplo, la propuesta de establecer una distinción entre “lo básico deseable” y “lo básico imprescindible” en la educación básica (Coll, 2007) y de impulsar un amplio proceso de reflexión y debate sobre los criterios que deberían presidir la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica (Coll *et al.*, 2007). El objetivo sería llegar a una serie de conclusiones y propuestas sobre el currículo de la educación básica en una perspectiva de futuro, más allá de las urgencias inmediatas que impone la gestión cotidiana de los sistemas educativos. Se trataría, además, de hacerlo adoptando una visión amplia de la educación que reconoce a las instituciones de la educación formal y al profesorado un protagonismo indiscutible en los procesos de formación de las nuevas generaciones, pero que reconoce igualmente la importancia de otros escenarios y agentes educativos en estos procesos y que postula la necesidad de aplicar el principio de corresponsabilización social con la educación.

El impacto de las TIC en la educación: de la alfabetización digital a la alfabetización en la cultura digital

De entre todos los desafíos a los que se enfrenta actualmente la educación escolar, los que tienen su origen en las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC) ocupan un lugar destacado. En primer lugar, la ubicuidad de estas tecnologías y su presencia creciente en prácticamente todos los ámbitos de actividad de las personas incrementa de forma espectacular las posibilidades de aprendizaje, dando lugar, como ya se ha mencionado, a la aparición de nuevos escenarios y agentes educativos con una influencia cada vez mayor sobre los procesos de desarrollo, socialización y formación de las personas. En segundo lugar, gracias en buena medida a su naturaleza digital, las TIC ofrecen posibilidades inéditas para el almacenamiento, el procesamiento, la representación, la transmisión, el acceso y el uso de la información (Coll y Martí, 2001), abriendo así el camino a la innovación pedagógica y didáctica e invitando a la búsqueda de nuevas vías para mejorar la enseñanza y promover el aprendizaje.

Pero los desafíos que plantean las TIC no se limitan al dónde –revisión de su papel protagónico como consecuencia de la aparición de nuevos escenarios educativos– y al cómo –revisión de las metodologías de enseñanza y aprendizaje– de la educación escolar; afectan también, y muy especialmente, al qué e incluso al para qué, es decir, a los contenidos y a las finalidades, de la educación escolar. La importancia creciente de

las TIC en el mundo actual ha provocado la aparición de nuevas necesidades de aprendizaje y de formación referidas al conocimiento y dominio de estas tecnologías que se han ido incorporando progresivamente, en mayor o menor medida y con formatos diversos según los casos, a los currículos escolares de la mayoría de los sistemas educativos.

La importancia acordada a estas nuevas necesidades formativas y a su satisfacción en el marco de la educación escolar se refleja con claridad en el concepto de alfabetización digital (Gilster, 1997), utilizado habitualmente en las publicaciones especializadas para referirse al conjunto de conocimientos, habilidades y competencias exigidas por un uso funcional y constructivo de las TIC. Hablar de "alfabetización digital" equivale a postular que, de la misma manera que en las sociedades letradas es necesario tener un dominio funcional de las tecnologías de la lectura y la escritura para acceder al conocimiento, en la sociedad de la información es imprescindible tener un dominio de las tecnologías digitales de la comunicación y de la información -incluidas por supuesto las tecnologías digitales de la lectura y de la escritura. En otras palabras, hablar de "alfabetización digital" supone aceptar con todas sus consecuencias que en el mundo actual los aprendizajes relacionados con el dominio y manejo de las TIC son básicos en el mismo sentido que lo son los aprendizajes relacionados con el dominio de la lectura y la escritura en las sociedades letradas.

Tras el uso generalizado del concepto de alfabetización digital, se esconden sin embargo diferentes maneras de entenderlo y de concretarlo (Coll y Rodríguez Illera, 2008). En algunas propuestas adopta la forma de un conjunto de competencias y contenidos específicos vinculados fundamentalmente al conocimiento y dominio de las TIC. En otras, los contenidos y las competencias se vinculan además a la comprensión, producción y difusión de documentos multimedia e hipermedia. Y en otras aún, las competencias y contenidos referidos a las TIC aparecen transversalmente en prácticamente todas las otras áreas o ámbitos del currículo. Sin duda, estamos aún lejos de que la alfabetización digital desempeñe en el currículo y en la educación escolar un papel semejante al de la alfabetización letrada -en el sentido de requisito para la realización de otros aprendizajes-, pero no es en absoluto inimaginable pensar que ello pueda llegar a suceder en el futuro. La importancia de las TIC como vía de acceso al conocimiento en la sociedad de la información confiere plausibilidad a esta hipótesis.

Más allá, sin embargo, de la incorporación al currículo de los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para el dominio de las TIC, y más allá también de su impacto educativo directo –posibilitando nuevas formas de enseñar y aprender– o indirecto –favoreciendo la aparición de nuevos escenarios educativos–, las tecnologías digitales de la información y la comunicación están en el origen de un profundo proceso de cambio social y cultural. La capacidad de estas tecnologías para penetrar e incidir en prácticamente todos los ámbitos de la actividad de las personas está transformando o dando lugar a nuevas formas de pensar, de actuar, de aprender, de conocer, de sentir, de trabajar, de relacionarse, de divertirse, etc. Como señala Castells (2000), las TIC constituyen el núcleo central en torno al cual se organiza el nuevo "paradigma tecnológico" asociado a las transformaciones sociales, económicas y culturales que caracterizan la sociedad de la información. Con las tecnologías digitales de la información y la comunicación y su papel en la sociedad de la información lo que está cambiando son las prácticas sociales y culturales que constituyen el referente fundamental para la educación escolar. Por ello, uno de los retos más importantes de la educación escolar en la actualidad es hacer frente a este cambio cultural propiciado por las tecnologías digitales; es decir, el reto de cómo educar en el marco de una cultura digital.

Educar en el marco de una cultura digital incluye promover la alfabetización digital, pero va más allá; supone también y sobre todo enseñar y aprender a participar eficazmente en las prácticas sociales y culturales mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación. Desde el punto de vista del currículo, esto significa que, con ser importante, no basta con introducir las competencias, conocimientos y habilidades relacionados con la alfabetización digital para hacer frente a los desafíos que las tecnologías digitales plantean a la educación escolar. Es el conjunto del currículo, tanto en su orientación como en sus elementos, el que debe ser revisado a partir del referente que proporcionan las prácticas sociales y culturales mediadas por las tecnologías digitales, la lectura ética e ideológica que se haga de ellas y las necesidades formativas de las personas en este nuevo escenario.

Educación inclusiva y atención a la diversidad: la necesaria des-homogeneización de los sistemas educativos

La mayoría de los estudios realizados en torno a los procesos de descentralización y la práctica totalidad de los expertos que se han ocupado de esta cuestión coinciden en señalar que, cuanto mayor es el grado de homogeneidad en la organización y el funcionamiento de un sistema educativo, mayor es su dificultad para satisfacer de forma adecuada las necesidades educativas y de formación del conjunto de la población escolar. La mayoría de nuestros países, sin embargo, se caracterizan por tener sistemas educativos que presentan un alto grado de homogeneidad.

Conviene no confundir a este respecto *descentralización* con *des-homogeneización*. En la mayoría de los países la oleada de reformas educativas emprendidas en las dos últimas décadas del siglo pasado ha comportado, entre otros cambios, procesos de descentralización más o menos profundos mediante la transferencia de competencias y responsabilidades –y en ocasiones, pero no siempre, también de recursos- de la nación a los estados, provincias o comunidades autónomas. Dejando al margen otras valoraciones sobre la manera como se han planteado y se han llevado a cabo, sobre sus propósitos y sus resultados, lo cierto es que en la mayoría de los casos los procesos de descentralización no han conseguido atenuar, ni mucho menos eliminar, el alto grado de homogeneidad típico de nuestros sistemas educativos. En ocasiones se ha conseguido reducir en alguna medida el ámbito territorial (de la nación a los estados o comunidades autónomas) en el que opera la homogeneidad. No obstante, incluso cuando esto se ha conseguido, dentro de cada territorio con competencias y responsabilidades la homogeneidad sigue siendo muy elevada desde el punto de vista de la organización y del funcionamiento de los centros educativos y de la actividad desplegada por el profesorado y el alumnado.

Ahora bien, en unas sociedades diversas, multilingües y multiculturales, como son las sociedades de la mayoría de los países de la región, no es razonable seguir manteniendo el pesado manto homogeneizador que ha caracterizado y sigue caracterizando la mayoría, por no decir la totalidad, de sus sistemas nacionales (o estatales o de comunidades autónomas) de educación. La capacidad de un sistema educativo para satisfacer las necesidades educativas y de aprendizaje todo el alumnado, piedra de toque de una educación inclusiva (Giné, 2009), está directamente relacionada con su capacidad para diversificar las ofertas y las ayudas educativas, y ésta última, a su vez,

es tanto más limitada cuanto mayor es el nivel de homogeneidad impuesto a la organización y el funcionamiento del sistema educativo. Urge, en consecuencia, profundizar en los procesos de descentralización con el fin de avanzar hacia la implementación de sistemas educativos capaces de ofrecer *respuestas diversificadas* a necesidades educativas y de aprendizaje diversas. En otras palabras, hay que pasar de la descentralización a la des-homogeneización.

Pero este deslizamiento plantea de nuevo desafíos importantes a la educación escolar tanto en lo que concierne a la definición de políticas educativas como a la manera de abordar las tareas de enseñar y aprender en los centros educativos y en las aulas. Así, por ejemplo, en lo que concierne al primer aspecto, exige el diseño y la implementación de políticas dirigidas a establecer un nuevo modelo de relación entre las administraciones y los centros educativos, un modelo basado más en la formulación de orientaciones, el apoyo y la recopilación y difusión de buenas prácticas que en la promulgación de instrucciones y normas *generales* de obligado cumplimiento. Y en lo que concierne al segundo, la elaboración y puesta en marcha de estrategias de enseñanza adaptativa en los distintos planos o niveles de configuración de la práctica educativa (Onrubia, en prensa): desde la concreción del proyecto institucional y curricular de los centros educativos, hasta el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, pasando por la organización de la docencia –agrupamiento del alumnado, coordinación del profesorado, organización de tiempos y espacios, etc.–, el clima y la convivencia en el centro, las programaciones didácticas o la atención individualizada a alumnos con necesidades específicas.

Hacia una revalorización de los aspectos pedagógicos, psicopedagógicos y didácticos

Quisiera terminar esta breve e incompleta revisión de algunos de los desafíos más importantes planteados actualmente a la educación escolar aludiendo a un aspecto que, si bien puede parecer un tanto periférico en una primera aproximación, a mi juicio es sin embargo fundamental para enfrentarlos y superarlos. El análisis de las reformas desplegadas durante las últimas décadas en los países de la región coinciden en destacar que en la mayoría de los casos su impacto sobre las prácticas educativas, es decir sobre qué y cómo se enseña y se aprende en los centros educativos y en las aulas, ha sido más bien modesto. La experiencia muestra que cambiar las leyes de educación, revisar los

currículos, establecer nuevas instancias y programas de formación inicial o en servicio del profesorado, poner en marcha procesos de evaluación interna y externa del rendimiento escolar y de los centros educativos, mejorar los equipamientos y las infraestructuras, promover la elaboración de materiales curriculares, incorporar las nuevas tecnologías al quehacer escolar, etc. son, todas ellas, actuaciones considerablemente complejas y difíciles de implementar. Con todo, sin embargo, la experiencia muestra también que más difícil aún es cambiar efectivamente lo que sucede en las aulas, la manera como los profesores enseñan o tratan de enseñar a sus alumnos y la manera como éstos aprenden o se esfuerzan en aprender lo que sus maestros les enseñan. Incluso las valoraciones más optimistas subrayan a menudo la existencia de una desproporción manifiesta entre, por una parte, el volumen de los recursos económicos y los esfuerzos humanos invertidos en las reformas, y por otra, su capacidad para transformar efectivamente las prácticas educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo sucede como si la capacidad transformadora de las reformas educativas fuera disminuyendo a medida que nos vamos acercando a lo que constituye el núcleo básico, el espacio físico, interactivo y simbólico por excelencia de las prácticas educativas escolares: el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella tienen lugar.

Con toda seguridad los factores que limitan la capacidad de transformación de las reformas educativas son muchos y diversos, pero hay uno que me parece especialmente relevante. Me refiero al hecho de que en la mayoría de los casos las reformas han puesto el acento en los aspectos de organización y funcionamiento del sistema educativo y de los centros docentes, en los temas de gobernabilidad, infravalorando o dejando en un lugar claramente secundario las cuestiones pedagógicas, psicopedagógicas y didácticas. Sin negar en absoluto la importancia de estos aspectos, conviene recordar y subrayar el papel decisivo de los saberes pedagógicos en los procesos de transformación y cambio educativo. Es necesario terminar con la paradoja que supone el hecho de que, con excesiva frecuencia, las reformas educativas orientadas a la mejora de la calidad de la educación no contemplan las prácticas docentes como uno de los ámbitos prioritarios de actuación, o lo hagan de una manera totalmente secundaria.

La concreción de esta exigencia implica, a mi juicio, la definición y puesta en marcha de al menos dos tipos de actuaciones. Por una parte, actuaciones relacionadas con lo que

podríamos llamar políticas de desarrollo curricular en sentido amplio -en especial, actuaciones de apoyo a los procesos de investigación e innovación educativa y a la formación en servicio del profesorado-. Y en segundo lugar, actuaciones orientadas a reivindicar la importancia, la especificidad y la validez del conocimiento pedagógico. Permítaseme destacar la importancia de este segundo tipo de actuaciones. Con excesiva frecuencia el saber pedagógico, psicopedagógico y didáctico es presentado como un “saber de sentido común” que no requiere unos conocimientos ni una formación específica. La voluntad irrenunciable de democratización efectiva de la educación escolar y la importancia acordada a la participación e implicación social en los temas educativos ha llevado en ocasiones a negar el conocimiento pedagógico como un conocimiento experto. A mi juicio éste es uno de los factores que explican que, en la mayoría de las reformas desplegadas en los países de la región en las últimas décadas, se afirme con claridad la importancia al conocimiento pedagógico, psicopedagógico y didáctico en el plano del discurso, pero que en la práctica las actuaciones relacionadas con estas cuestiones sean más bien poco concretas, escasas y generalmente no prioritarias.

En este contexto, uno de los desafíos más importantes con los que se enfrenta actualmente la educación escolar es la urgente necesidad de dismantelar esta representación errónea del conocimiento pedagógico como un “saber de sentido común” y sustituirla por otra que lo contemple como un saber profesional especializado basado en la investigación y en el conocimiento. Las llamadas de atención sobre la importancia de la educación en la sociedad del conocimiento, la creación de unas mejores condiciones de trabajo para el profesorado basadas en el reconocimiento de su función social, la revisión de las exigencias y de los procedimientos de acceso a la función docente y la potenciación de la investigación y la innovación educativa son probablemente algunas de las actuaciones que cabría considerar a este respecto.

A modo de conclusión: la resignificación de las tareas de enseñar y aprender en las escuelas y en los institutos

En el trasfondo de los desafíos a los que se enfrenta actualmente la educación escolar se encuentra, a mi juicio, el fenómeno del desvanecimiento o pérdida progresiva del sentido que ha tenido tradicionalmente la educación escolar. Este fenómeno hace

referencia al cuestionamiento creciente en el transcurso de las dos o tres últimas décadas no sólo de eficacia y la eficiencia de los sistemas nacionales de educación, y en especial de los subsistemas de la educación escolar básica, sino también y muy especialmente de su función, de sus finalidades, en suma, del sentido que tienen en el actual escenario económico, social, político y cultural. El origen de este fenómeno hay que buscarlo en el hecho de que la mayoría de los sistemas educativos responden a una realidad que es muy diferente de la que hoy tenemos.

No procede detenernos aquí en las causas ni en las manifestaciones de este fenómeno (ver Coll, 2009; 2010), pero sí que conviene recordar que se manifiesta en, y afecta a, todos los niveles de la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos: desde el debate sobre las finalidades de la educación escolar y la identificación y formulación de las necesidades básicas de aprendizaje, hasta la participación e implicación del alumnado y del profesorado en las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, pasando las estrategias organizativas y metodológicas más adecuadas promover el aprendizaje. En otras palabras, el fenómeno del desvanecimiento del sentido de la educación escolar afecta por igual al para qué, al qué y al cómo de las tareas de enseñar y aprender y está en la base de la mayoría, por no decir la totalidad, de los desafíos y encrucijadas comentadas en las páginas precedentes. Neutralizar los efectos negativos de este fenómeno y recuperar el sentido de la educación escolar atendiendo a las exigencias y características del mundo actual es el verdadero reto al que nos enfrentamos.

Referencias

Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red* (segunda edición). Madrid: Alianza.

Coll, C. (2000). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles Educativos*, XXI(83-84), 8-26.

Coll, C. (2003). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar.

En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (p. 15-56). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 80-84.

Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 30/04/2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

Coll, C. (2007). El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica. En C. Coll (director), *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (pp. 227-247). Barcelona: Editorial Mediterrània.

Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). Madrid: OEI/Fundación Santillana.

Coll, C. (2010). Aprender con sentido en la escuela. En: *XXIV Semana Monográfica de la Educación. Enseñar y aprender: ideas y prácticas del profesorado* (pp. 125-137). Madrid: Fundación Santillana.

Coll, C., Alegre, M. A., Essomba, M. A., Manzano, R., Masip, M. & Palou, J. (2007). Criteris per a la concreció i desplegament de polítiques i pràctiques curriculars: algunes recomanacions. En C. Coll (director), *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (pp. 337-354). Barcelona: Editorial Mediterrània.

Coll, C. & Rodríguez Illera, J. L. (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: las TIC en el currículo escolar. En C. Coll & C, Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 325-347). Madrid: Morata.

Coll, C. & Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.

información y la comunicación. En: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 623-651). Madrid: Alianza.

Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia*. UNESCO/OREALC: Santiago de Chile.

Delors, J. y otros (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI: la educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.

Giné, C., Duran, D., Font, J. & Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva*. Barcelona, Horsori.

Masip, M. (2007). Educació bàsica inicial i educació bàsica al llarg de la vida: un eix per a la presa de decisions curriculars a l'educació obligatòria. En C. Coll (director), *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (pp. 249-271). Barcelona: Editorial Mediterrània.

Onrubia, J. (en prensa). La atención a la diversidad en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Tedesco, J.C. (1999). Els fenòmens de segregació i exclusió social del coneixement i de la informació. En AAVV, *Per una ciutat compromesa amb l'educació. Vol. 2* (19-31). Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació.

Torres, R.M^a (1999). *“Educación para todos”: la propuesta, la respuesta*. Documento

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.

presentado en el panel “Nueve años después de Jomtien”, Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada, Toronto, 14-18 de abril de 1999.