

Conocimiento



Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo*

* Esta producción recupera ideas desarrolladas por los autores (en colaboración con Gabriela Peretti) en el artículo “Pensar y hacer futuro en educación. Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades”, publicado en Hallazgos, Revista de Investigaciones, N° 15. Universidad Santo Tomás, Colombia, y en “Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades”, capítulo que integra la publicación –actualmente en prensa- Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias (Córdoba, Argentina: Comunicarte).

HORACIO ADEMAR
FERREYRA
SILVIA NOEMÍ
VIDALES

Fecha de recepción: octubre 24 de 2012 / Fecha de aprobación: 15 de noviembre de 2012

Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo

Resumen:

A la luz de los propósitos de democratizar el acceso y apropiación del conocimiento, construir ciudadanía y humanizar, en este artículo se sostiene una perspectiva que concibe a las capacidades asociadas a procesos tanto cognitivos como socio-afectivos, que garantizan la formación integral. A partir de ello, los proyectos curriculares y pedagógicos deberán enmarcarse en políticas educativas inclusivas, preocupadas por la calidad, relevancia y pertinencia de los saberes, y orientadas al crecimiento y mejora de los sujetos y las comunidades.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, democratización del conocimiento, formación integral, políticas educativas.

Learning and fundamental capabilities: Keys to a new educational scenario

Summary:

In order to democratize the knowledge access and appropriation, construct citizenship and humanize, in this article the perspective supported is the one that conceives the capabilities associated to cognitive and socio- affective processes that guarantee the integral formation. From this point on, the curricular and pedagogical projects shall be framed in inclusive educational policies worried about the quality, relevance and pertinence of knowledge and oriented towards the individuals and communities' growth and improvement.

Keywords: Significant learning, knowledge democratization, integral formation, educational policies.

Aprendizagens e capacidades fundamentais: chaves de um novo cenário educativo

Resumo:

Á luz dos propósitos de democratização do acesso e a apropriação do conhecimento, construir cidadania e humanizar, neste artigo se mantém uma perspectiva que concibe as capacidades associadas a procesos tanto cognitivos quanto socio-afetivos, que garantizam a formação integral. A partir daí os projetos curriculares e pedagógicos deveram se enmarcar em políticas educativas inclusivas, preocupadas com a qualidade, relevância e pertinência dos saberes, e orientadas ao crescimento e melhoria dos sujeitos e as comunidades.

Palavras chave: Aprendizagem significativo, democratização do conhecimento, formação integral, políticas educativas.

HORACIO ADEMAR FERREYRA

Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Educación (Universidad Católica Córdoba, UCC). Diplomado y Especialista en Currículo y prácticas en contextos y Diplomado en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO, Argentina). Posdoctorado en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba UNC-CEA, Argentina y Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco –UAMX– México). Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (ME). Docente e Investigador (Director de proyectos) de la UCC. Docente e Investigador invitado en la USTA (Colombia). Capacitador y consultor educativo en el nivel provincial, nacional e internacional en temas vinculados a política educativa y escolar, currículo y educación secundaria/media, y de jóvenes y Adultos. hferreyra@coopmorteros.com.ar

SILVIA NOEMÍ VIDALES

Profesora y Licenciada en Letras Modernas (Universidad Nacional de Córdoba), con estudios de Posgrado en Enseñanza en Educación Superior (Universidad Diego Portales, Chile). Miembro del Programa de Investigación y Extensión "Escritura científica" (Centro de Estudios Avanzados, UNC, 2005-2007). Formadora de docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Docente de Comunicación Oral y Escrita en universidades de la provincia de Córdoba, Argentina. Actualmente, Coordinadora de Desarrollo Curricular y Referente del Plan Provincial de Lectura de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. silvidales@gmail.com

Introducción

Pensar la educación es, primordialmente, pensar desde el presente pero en “clave de futuro” la generación de condiciones que garanticen una educación de calidad para todos. Esto implica luchar por una escuela que ofrezca a niños, adolescentes, jóvenes y adultos oportunidades de aprendizaje que, al tiempo que den sentido a su trayectoria escolar, hagan parte de una propuesta formativa orientada a asegurar que todos puedan apropiarse de los saberes necesarios para fortalecer las relaciones personales y sociales, participar plenamente en los diversos escenarios culturales, en la vida ciudadana, en el mundo del conocimiento tecnocientífico, el arte y el trabajo.

Por su contribución a la construcción de lo común, el currículo expresa la dimensión pública de la escolaridad, pues da cuenta de aquello que se considera valioso para hacer efectiva la igualdad en la distribución de saberes, comunica el tipo de experiencias educativas que se desea y espera ofrecer a los estudiantes por considerarlas decisivas para su desarrollo y para su participación social, y expresa el compromiso del Estado como articulador de las diferentes demandas de la sociedad, de los estudiantes y de las instituciones que los educan (Terigi, 1999).

Construir hoy un currículo flexible y contextualizado, que dé respuestas nuevas a los tradicionales interrogantes acerca de qué y para qué enseñar, y que esas respuestas se construyan en torno a las características, las necesidades y potencialidades de quienes aprenden, exige que el énfasis antes puesto en el conocimiento como contenido escolar/producto y en la enseñanza como transmisión de contenidos, se traslade a la propuesta de adquisición y desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios. No se trata, sin embargo, de incorporar nuevos contenidos a

las propuestas curriculares, sino de definir los aprendizajes prioritarios¹ deseables y también aquellas capacidades que permitan abordar los diferentes tipos de contenidos involucrados en esos aprendizajes.

Aprendizajes, contenidos y capacidades: sus vínculos en el proyecto curricular y pedagógico

La necesidad de redefinir qué es lo básico o fundamental que han de aprender los estudiantes es una constante en el debate pedagógico. Más allá de las respuestas teóricas que se han dado a esta inquietud, lo cierto es que la sobrecarga de contenidos que caracteriza a los currículos en muchos países, atenta contra la calidad de la educación. Ante los nuevos requerimientos de la sociedad y las demandas de los distintos actores sociales:

“Se van agregando nuevos contenidos al currículo, sin eliminar otros en la misma medida, y sin reflexionar suficientemente sobre qué aprendizajes debieran ser asumidos por la educación escolar y qué otros deberían ser responsabilidad de otros agentes e instancias educativas” (UNESCO, 2007, p.38).

La decisión sobre qué enseñar debería realizarse considerando de qué manera se contribuye a alcanzar los fines de la educación, en la búsqueda de

¹ En la República Argentina, desde el Consejo Federal de Educación, se ha acordado la aprobación de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)* con la intención de promover la integración del Sistema Educativo Nacional. Los NAP para los diferentes Niveles y Ciclos son elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio de Educación nacional, y aprobados por las autoridades educativas de todas las Jurisdicciones.

un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal y las derivadas del proyecto político, social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar (Coll y Martín, 2006).

Responder a estas diferentes exigencias no es tarea fácil, pero en el marco del reconocimiento de esa dificultad, postulamos como orientadora la noción de *aprendizaje*, que remite a los saberes fundamentales cuya apropiación debe garantizar la escuela a todos los estudiantes ya que, por su significatividad y relevancia, son centrales y necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades y su participación en la cultura y la inclusión social. Entendemos que se trata de una noción con un alto potencial integrador por diversas razones, entre las cuales nos interesa destacar las siguientes:

- Los aprendizajes involucran contenidos de diverso orden –conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos, prácticas–, que se revisten de un sentido formativo específico, puesto que su formulación en el marco del aprendizaje posibilita definir los alcances esperados en la apropiación del contenido por parte del estudiante².

- En la definición de tales alcances intervienen no sólo la consideración de la complejidad del contenido, sino también factores claves, tales como los modos de interacción de los sujetos pedagógicos (docente y estudiantes), los diversos accesos posibles al contenido, los agrupamientos y los contextos de aprendizaje, entre otros.
- Los aprendizajes actúan también como orientadores y organizadores de la enseñanza, en la medida en que son indicativos de aquellas experiencias educativas que se han de propiciar para que el contenido sea realmente apropiado y el aprendizaje efectivamente tenga lugar. Por otro lado, orientan respecto de cuáles son las capacidades que es necesario que los estudiantes adquieran y desarrollen, puesto que sin ellas pueden derivar consecuencias importantes para el futuro aprendizaje.

En este sentido, el desafío es superador, ya que no consiste sólo en poder definir cuáles son las capacidades que es necesario promover y cómo hacer para desarrollarlas, sino que implica también pensar a partir de qué contenidos debieran ser promovidas y en vistas al logro de qué aprendizajes significativos y relevantes. En el documento *El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico* (Argentina, Ministerio de Educación, et al, 2010), se expresa que: “La entrada simultánea por capacidades básicas y por saberes fundamentales pareciera ser central a la hora de definir lo que debe ser enseñado y aprendido” (p.54).

“ Más allá de las controversias, lo cierto es que asegurar aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes, fortaleciendo capacidades, se vuelve un imperativo si la educación pretende dar respuesta a los retos propios de la complejidad de la vida cotidiana... ”

2 Éste es el criterio que, obedeciendo a una política jurisdiccional, provincial, departamental, distrital, orienta la formulación de aprendizajes y contenidos en los Diseños y Propuestas Curriculares de la provincia de Córdoba, Argentina. Para ampliar, véase:

- Diseño Curricular de la Educación Inicial: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDUCACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf>
- Diseño Curricular de la Educación Primaria: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf
- Diseños Curriculares de la Educación Secundaria Ciclo Básico y Ciclo Orientado: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos2v.html>
- Propuestas Curriculares para la Educación Secundaria en Ámbitos Rurales: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionRural/TomosRurales.html>
- Propuesta Curricular para el Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/propcurricular277.pdf>

Desarrollo de capacidades para asegurar aprendizajes y contribuir al cambio social

Desde la perspectiva que orienta este artículo, “capacidad” implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas, cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables³. Esta perspectiva trasciende la concepción de las capacidades sólo como estrategias cognitivas, pues las entiende también asociadas a procesos socio-afectivos, que garantizan la formación integral de los sujetos, se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos, y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Otro de los rasgos característicos de las capacidades es su complejidad, en cuanto entrañan una serie de operaciones o procesos interiores de distinto grado de interrelación mutua. Por otra parte, su posesión habilita a los sujetos a usarlas en variadas situaciones, es decir, no se ajustan a un patrón único de actuación, sino que posibilitan un manejo contextualizado.

También es contenido del debate la relación entre capacidades y contenidos conceptuales. Al respecto, el documento del Ministerio de Educación de Argentina y otras organizaciones (2010) ya aludido, aporta una postura:

“Las capacidades no pueden ser desarrolladas en el vacío. La red de contenidos conceptuales disciplinares se debe constituir en el marco de referencia sobre el cual trabajar en relación con el desarrollo de capacidades. Esto no debe interpretarse como algo secuencial en el sentido de disponer primero de la red de contenidos para luego desarrollar capacidades, sino que se tratará de un trabajo interrelacionado. La intención del

3 Marcamos con esto una diferenciación respecto de la “competencia”, que es estructurada y demandada desde fuera del sujeto, por el medio, por terceros y esencialmente por el mercado o los “mercados” (de consumo, del trabajo, profesional). Por lo tanto, puede ir cambiando de contenido conforme van desarrollándose los procesos histórico-sociales de una determinada comunidad organizada e implica poner en práctica técnicas y conocimientos relativos al “saber hacer”, ciertas predisposiciones definidas desde fuera de las instituciones educativas y a las cuales, supuestamente, ellas mismas tendrían que adecuarse para reformular sus prácticas curriculares (para ampliar, véase Argentina, Ministerio de Educación, 2010, a y b).

trabajo por capacidades no implica desentenderse de la enseñanza de contenidos conceptuales, sino más bien revisar la organización, la secuencia y la importancia relativa que le atribuimos a los distintos conceptos disciplinares (pp. 18-19).

Por otra parte, existe el debate acerca de si corresponde hablar de “construcción” o de “desarrollo” de capacidades. Al respecto, consideramos que el segundo término es más apropiado que el de construcción, el cual supone actividades que son planificadas y ejecutadas de acuerdo con un proyecto minucioso y acabado, dirigido exclusivamente desde “fuera” de la persona del estudiante.

Entendemos que el desarrollo de capacidades no puede “realizarse” exclusivamente desde afuera, obediendo sólo a propósitos y planes previos del docente, sino que los mejores resultados implican la definición de objetivos y estrategias basados en intereses mutuos –del docente y del estudiante– y en colaboración, así como una ejecución de planes flexibles.

Más allá de las controversias, lo cierto es que asegurar aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes, fortaleciendo capacidades, se vuelve un imperativo si la educación pretende dar respuesta a los retos propios de la complejidad de la vida cotidiana, social, política –regional, nacional y mundial– y, al mismo tiempo, conciliar esta ineludible responsabilidad social con la de generar condiciones para que los estudiantes puedan construir un proyecto personal de vida (Ferreyra y Peretti, 2006).

En este contexto, pensar la acción educativa con eje en aprendizajes relevantes y capacidades fundamentales, implica potenciar la función de “desarrollo de cultura” y de “humanidad” que es inherente a la educación. Se trata, así, de pensar un proyecto que imagine, que construye la posibilidad de conciliar el presente y el futuro, lo personal y lo colectivo, los intereses individuales y los sociales; un proyecto que permita a los estudiantes pensar y actuar de una manera constructiva, ocuparse de su propio crecimiento, vincularse con otros y generar cambios en sus contextos (UNICEF, 2006).

Todo esto conduce, inmediatamente, a advertir la necesidad e importancia de un trabajo conjunto (del sistema educativo y de los diferentes sectores sociales) y continuo (durante toda la vida), para suscitar el efecto multiplicador que es propio de los procesos de adquisición y desarrollo de capacidades: una acción transformadora que se manifiesta en los sujetos y que, desde ellos y con ellos, se proyecta a los grupos, las organizaciones, las comunidades, la sociedad toda.

Si el desarrollo de capacidades se orienta a garantizar a “todos los estudiantes” su formación como personas críticas, creativas, capaces de generar permanentemente nuevos conocimientos, y de disponer de ellos para actuar en diferentes contextos, se constituye en una vía privilegiada para la mejora de la calidad humana de los sujetos, para la democratización de la educación bajo el principio de igualdad de oportunidades, para dar respuesta a los problemas presentes y futuros con visión transformadora.

Para ello, es necesario que la educación responda a los principios de calidad (eficiencia, eficacia, pertinencia, relevancia) y equidad. Un proceso formativo de calidad con equidad es aquel que asegura a los sujetos la apropiación de los bienes de la cultura y les permite construir un conjunto de saberes que los habilita para intervenir creativamente en su contexto, producir y aportar. Se trata, entonces, de promover aprendizajes relevantes y significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal y que –a la vez– consideren las características y necesidades de cada persona, mediatizadas por el contexto social y cultural en que vive.



Capacidades fundamentales: su sentido en la escuela y en las aulas

Consideramos capacidades fundamentales a aquellas que se caracterizan por un alto grado de complejidad; se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de los estudiantes. En este sentido, cada área de conocimiento o disciplina –desde su particularidad, naturaleza y finalidades formativas–, contribuye a la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades fundamentales, ya que los logros se alcanzan al operar con los diferentes contenidos involucrados en los aprendizajes esperados, cada uno de los cuales deja su impronta sobre ese desarrollo y lo enriquece.

Por su contribución a la ampliación de las posibilidades expresivas, comunicativas, cognitivas y sociales de los estudiantes, priorizamos en esta presentación la oralidad, la lectura y la escritura; la resolución de problemas; el pensamiento crítico y el trabajo con otros. Entendemos que estas capacidades no son las únicas, pero sí las que consideramos “fundamentales”, porque:

- Están estrechamente relacionadas con las grandes intencionalidades formativas del “currículo” de los diferentes niveles del sistema educativo y se vinculan directamente con los aprendizajes prioritarios.
- Tienen “incidencia directa, relevante y positiva en los itinerarios escolares de los alumnos” (Argentina, Ministerio de Educación, et al. 2010, p. 55).
- Son aquellas que todos los estudiantes tienen que desarrollar, pues se trata de las necesarias para que puedan conocer, comprender, interpretar y participar en el mejoramiento de su calidad de vida y, por ende, la de su comunidad de pertenencia, tomando decisiones fundamentadas que les permitan continuar aprendiendo más allá de la escolaridad, dentro de un proceso de educación permanente (Ferreyra y Peretti, 2008).

Para poder cumplir, entonces, con las funciones formativas de los diferentes niveles educativos, la institución escolar trabaja para el desarrollo y adquisición de aquellas capacidades que deberían potenciarse para que todos los estudiantes se apropien de los aprendizajes considerados prioritarios. Si bien para su descripción las abordaremos

por separado, es fundamental tener presente que, en las prácticas, aparecen fuertemente vinculadas.

Por otra parte, insistimos en la necesidad de que sea revisada la tendencia a pensar que cierta y determinada capacidad es privativa de ciertas disciplinas o áreas curriculares específicas. Muy por el contrario, el carácter integral e integrador de las capacidades, hace que éstas atraviesen de manera horizontal y vertical el currículo de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, y deban y puedan ser abordadas en todos los espacios curriculares para el logro de más y mejores aprendizajes para todos.

Oralidad, lectura y escritura

La enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura, entendidas como acciones mediadas por la sociedad y la cultura, y que involucran, además, dimensiones cognitivas y metacognitivas de las cuales los estudiantes deben apropiarse, constituyen una prioridad de la escolaridad obligatoria. Estas capacidades complejas suponen el abordaje de las actividades lingüísticas claves –hablar, escuchar, leer y escribir–, en el marco de las diferentes prácticas sociales de lenguaje que las contextualizan y les dan sentido.

El desarrollo de esta capacidad –incumbencia de todas las áreas y disciplinas curriculares– se vincula plenamente con los objetivos de la política educativa por cuanto garantiza a todos los estudiantes el acceso a las condiciones para “tomar la palabra”, es decir, poder expresar lo que se siente, se piensa, se sabe y se necesita, lo cual allana el camino a la inclusión social plena.

Resolución de problemas

Un problema puede definirse como toda situación nueva o sorprendente que un individuo o un grupo desea modificar y del cual se conoce el punto de partida y a dónde se desea llegar, pero se desconoce un procedimiento directo para lograrlo (Pozo, et al, 1995). Si en la escuela se pretende tomar un rol activo en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas, deberán darse a los estudiantes oportunidades frecuentes y variadas de enfrentarse a situaciones desafiantes, con base en los contenidos de las distintas áreas curriculares.



Pero para ello es necesario percibir las implicaciones de las diferentes aproximaciones que realizan los estudiantes; analizar con ellos si son fructíferas o no, y qué podrían hacer en lugar de eso; decidir cuándo intervenir, qué sugerencias ayudarán sin restar autonomía. Corresponde, finalmente, que el docente supere la propia ansiedad por tener que trabajar sin saber todas las respuestas posibles.

Pensamiento crítico

En el contexto actual, reviste una gran importancia el fortalecimiento de la capacidad del ciudadano para conmovirse, para discriminar, para pensar y actuar. Se trata de formar ciudadanos críticos capaces de dirigir su visión, de observar, de situarse en el mundo, de desnaturalizarlo, de interpretarlo y comprenderlo y, así, poner en práctica ideas originales e innovadoras que contribuyan a crear un nuevo orden social.

El pensamiento crítico cuestiona las creencias infundadas, los prejuicios, y trata de sustituirlos por ideas argumentalmente sostenidas. En este sentido, aprender a pensar de manera crítica y creativa es aprender a ser sujeto; aprender a construir la propia subjetividad; es valorarse como ser capaz de producir significados e interpretar el mundo, atreverse a pensar, a hacer y a ser.



Trabajo con otros

El valor de la educación reside, hoy más que nunca, en su potencial para contribuir a la construcción de un “mundo para todos”. Esto sólo será posible en la medida en que la escuela ofrezca a los estudiantes experiencias en las que el aprender a ser, a saber y a hacer, se planteen como una empresa colectiva, basada en el “saber convivir”. La capacidad de trabajo en colaboración supone *reconocer la alteridad y aceptar al otro en tanto otro diferente*.

Acoger las ideas de los demás y exponer las propias implica aprender con otros y de otros. Elaborar acuerdos, establecer conclusiones, solucionar conflictos y sostener consensos, son algunas de las habilidades que se pueden desarrollar a partir del trabajo con otros. La escuela y el aula constituyen uno de los primeros ámbitos en donde se aprende (o no) a valorar el trabajo conjunto, y estas experiencias tendrán su impronta en la futura vida laboral y/o profesional de los estudiantes. Los problemas son resueltos por el equipo, y quienes intervienen en él desarrollan las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones, solución de conflictos y responsabilidad por los resultados.

Avanzar en un desarrollo pedagógico de esta naturaleza demanda una relectura de los marcos curriculares vigentes, desde una perspectiva reflexiva de la práctica docente y desde la lógica del trabajo de gestión institucional. Supone dar la posibilidad a los actores involucrados –tanto docentes como estudiantes– de enfrentar diferentes contextos y situaciones, promoviendo su participación e involucramiento críticos, en pos de hacer efectivo el derecho a una educación de calidad.

Reflexiones finales en torno a un nuevo escenario educativo

Poner en marcha este nuevo proyecto curricular y pedagógico supone un cambio en la cultura de la institución escolar y de los docentes, para convertir a la escuela y al aula en verdaderas comunidades de aprendizaje. Implica que los estudiantes se apropien de saberes cuya consecución no es responsabilidad exclusiva del accionar de un área, disciplina o espacio curricular determinado, sino que requiere de estrategias de enseñanza convergentes y sostenidas a lo largo del tiempo, que generen nexos y conexiones entre distintos campos del saber y del hacer, en experiencias de aprendizaje auténticas y situadas.

Éste es el escenario en el que comienza a construir su espacio el principio de igualdad de oportunidades, y a cobrar sentido la noción de “itinerario educativo”, entendida como el recorrido que todos y cada uno de los sujetos– en función de sus potencialidades, estilos y ritmos de aprendizaje– puede realizar cuando se le habilitan oportunidades de alcanzar –en contexto– las metas previstas para todos.

Hacer educación en “clave de futuro” nos exige, como primer término, examinar las condiciones del presente de cada uno de nuestros estudiantes y, al mismo tiempo, los contextos complejos, cambiantes, exigentes que ellos habitan y las circunstancias (muchas veces difíciles y hasta adversas) en las que se desarrollan sus vidas. Desde esa mirada inicial, que diagnostica para actuar, deberemos asumir la responsabilidad de generar –como sociedad y como colectivo educador– situaciones que los convierta en protagonistas de experiencias educativas que les aseguren aprendizajes vinculados, no sólo con conocimientos puntuales, de corta duración, sino con aprendizajes significativos, funcionales, innovadores, que les permitan transformar y transformarse.

Referencias

- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2001). *Desarrollo de Capacidades en EGB 3 y Educación Polimodal*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación., UNICEF. Oficina Argentina., Organización de los Estados Iberoamericanos OEI, Regional Buenos Aires., Asociación Civil Educación para Todos. (2010). *El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico*. Buenos Aires: UNICEF. Oficina Argentina. Obtenido el 5 de Septiembre de 2012, desde http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1.pdf
- Casas, L., Briceño, D., y Palomino, G. (2007). *Guía para el Desarrollo de Capacidades*. Lima: Ministerio de Educación de la República de Perú.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la Educación Básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Transatlántica de Educación*, 1 (1), 69-78.
- Coll, C., y Martín, E. (2006). La vigencia del debate curricular. *El currículo a Debate*. En *PREALC*, 3, 6-28.
- Delors, J. (1996). *Informe: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Ferreyra, H., Carandino, E., Peretti, G., Caelles, S., Gallo, G., Millen, D., Kit, I. y Eberle, J. (2005). *Claves de buena calidad para la educación básica argentina. Diagnósticos, desafíos y propuestas*. Córdoba, Argentina: Mimeo.
- Ferreyra, H., y Peretti, G. (Comp.). (2006). *Diseño y gestión de una Educación Auténtica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreyra, H., Peretti, G. et al. (2008). De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (3). OEI. Obtenido el 5 de Septiembre de 2012, desde <http://www.rieoei.org/2702.htm>
- Ferreyra, H., Peretti, G., y Vidales, S. (2012). Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades. En Ferreyra H., y Vidales S. (Comp.). *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Ferreyra, H., Peretti, G. y Vidales, S. (2011). Pensar y hacer futuro en educación. Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades. *Hallazgos, Revista de Investigaciones*, No. 15.
- Ferreyra, H., y Orrego S. (Coord.). (2007). *Competencias Prioritarias en la Educación Primaria*. Paraná, Entre Ríos, Argentina: Mimeo.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. (2002). Las Competencias Educativas Prioritarias. Un compromiso con la calidad. *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela*, 2. Córdoba, Argentina: Autor.
- ONU, ECOSOC, UNESCO. (2003). *Right to education. Scope and implementation. General comment 13 on the Right to education*. Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. París: UNESCO. Obtenido el 5 de Septiembre de 2012, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133113e.pdf>
- Pozo, J. I., Postigo, Y., y Gómez Crespo, M. A. (1995). Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en Ciencias. *Alambique-Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (5), Barcelona, España.
- Terigi, F. (1999). *Currículo. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- UNESCO. (2000). *Documentos de referencia para la Educación para Todos*. Obtenido el 5 de Septiembre de 2012, desde <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/background-papers/>
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco

de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Buenos Aires. Recuperado el 5 de setiembre de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

UNESCO/OREALC (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado el 5 de setiembre de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151582>

UNICEF (2006). *Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía*. Buenos Aires: Autor.