

# REIMAGINAR

la educación

# 13 PRINCIPIOS

## para reimaginar la educación







# **13 PRINCIPIOS** para reimaginar la educación

## 13 principios para Reimaginar la Educación

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay

Autora: **Camila Gottlieb**

Los *13 principios para Reimaginar la Educación* son el producto de la sistematización de un proceso de codiseño entre adolescentes de distintas partes del país, provenientes de distintos contextos socioeconómicos y diversas trayectorias educativas.

Proyecto Reimaginar la Educación

Coordinación del proyecto:

**Alejandro Retamoso**, Oficial de Educación

**Victoria Blanc**, Oficial de Comunicación

Diseño de Metodologías Participativas: **3Vectores**

Corrección de estilo: **Susana Aliano Casales**

Diseño gráfico editorial: **3Vectores**

Impresión: **Gráfica Mosca**

Crédito de fotografías: © UNICEF Uruguay/2020/Barreiro

Primera edición: Montevideo, junio de 2022



*Notas: La Convención sobre los Derechos del Niño se aplica a todas las personas menores de 18 años, es decir, niños, niñas y adolescentes mujeres y varones. Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, se ha optado por usar en algunos casos los términos generales los niños y los adolescentes, sin que ello implique discriminación de género.*



## Contenidos

Presentación	06
Contexto e introducción	08
Convocatoria y metodología	14
Sistematización: 13 principios para reimaginar la educación	16
Los principios	18
01. Personalización	20
02. Aprender a aprender	26
03. Evaluación significativa	32
04. Aprender haciendo	38
05. +Artes	42
06. Docentes 3.0	46
07. +Cercanía	52
08. Inclusión	56
09. Agenda joven	62
10. Participación	68
11. Centros para ser	72
12. Aprender trabajando	78
13. Modos híbridos	84
Reflexiones	90
Referencias bibliográficas	95

---



FUTURE IS NOW

# PRESENTACIÓN



# Contexto e introducción

El proyecto **Reimaginar la Educación** en el contexto de pospandemia tiene por objetivo situar a los adolescentes en el centro de una consulta, junto a varios actores que forman parte del ecosistema educativo, **con el fin de repensar y codiseñar la educación del mañana.**

La pandemia ocasionada por el COVID-19 provocó una crisis educativa mundial sin precedentes.

A partir de este ya conocido contexto es que surge el proyecto Reimaginar la Educación en la pospandemia, como **oportunidad para lograr que todos los niños, niñas y adolescentes accedan a una educación de calidad.** UNICEF está promoviendo iniciativas de este tipo en el mundo, para ayudar a pensar un cambio educativo.

El mayor desafío del sistema educativo uruguayo se encuentra en la educación media, ya que mientras el 98% de los niños y niñas completan la escuela primaria, solo el 42,7% de los jóvenes entre 21 y 23 años terminan la escuela secundaria (INEEd, Mirador Educativo, s/f), 20 puntos porcentuales por debajo de la

media latinoamericana (INEEd, 2020). Además, las tasas de finalización de la secundaria no son iguales en todos los grupos de adolescentes. La tasa de finalización de la educación secundaria superior (decimosegundo grado) es cuatro veces mayor entre los adolescentes del quintil más alto de ingresos que entre los del quintil más bajo (78,3% y 18,5%, respectivamente) (INEEd,

Mirador Educativo). Las tasas de finalización son también más bajas entre los varones (36,1% vs. 49,8% en mujeres) y los estudiantes del interior del país (36,8% vs. 51,5% para estudiantes de Montevideo) (INEEd, Mirador Educativo).

**Mientras el 98%  
de los niños y  
niñas completan  
primaria, solo  
el 42,7% de los  
jóvenes terminan  
secundaria.**

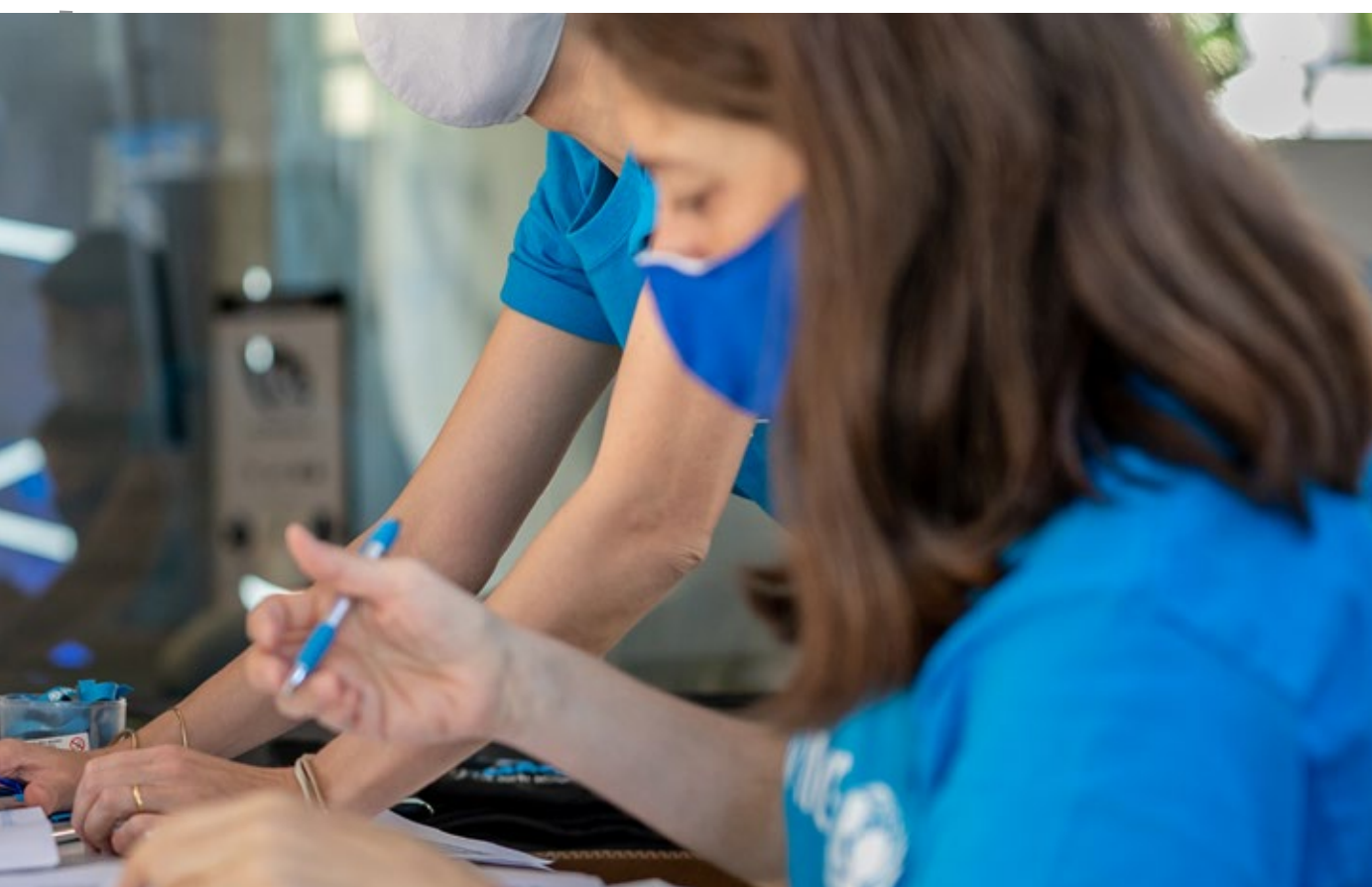






## **COVID-19 y educación**

El COVID-19 irrumpió en las vidas de todas las personas en múltiples niveles y áreas, sean personales, familiares o laborales. Los sistemas educativos fueron altamente impactados por la pandemia, que trajo aparejada una emergencia educativa internacional sin precedentes en la historia de la humanidad (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial, 2021; Reimers, 2021; Reuge *et al.*, 2021). En términos generales, más del 90% de los estudiantes en todo el mundo vieron afectada su educación, y eso se tradujo en más de 168 millones de niños, niñas y adolescentes que enfrentaron la suspensión de clases durante el 2020 y parte del 2021 (UNICEF, 2021a).



América Latina y el Caribe se encuentra dentro de los continentes más afectados por la pandemia del coronavirus, cuenta con 6 de los 25 países con el mayor número de muertes por millón de habitantes (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial, 2021). A esta situación hay que agregarle el impacto en la economía, que como respuesta de las medidas de distanciamiento social muchas instituciones debieron cerrar o transformarse y eso devino en una crisis económica que impactó en millones de familias, en una región que antes de la llegada del COVID-19 ya era la más desigual del mundo (Reimers, 2021).

Según una encuesta de hogares realizada en diecisiete países de Latinoamérica y el Caribe (Reimers, 2021), la pandemia afectó de forma económica a los hogares de manera desigual en función de sus niveles de ingreso. Según datos de la CEPAL (2022), en el 2020 la pobreza y la pobreza extrema aumentaron en la región: 33% de la población de América Latina se encontró en situación de pobreza, mientras que el 13,1%, en situación de pobreza extrema. Estas cifras son similares a las de pobreza de finales de la década del 2000 y las de pobreza extrema se asemejan a las del 2000. En términos generales, se produjo un empobrecimiento en la mayor parte de la

población de América Latina y también un deterioro en la distribución de ingresos, lo que produjo una movilidad socioeconómica descendente hacia los estratos bajos y medios bajos (CEPAL, 2022). En esta misma línea, según datos de siete países de la región, los multimillonarios aumentaron su riqueza en un 14% entre el 2019 y el 2021 (CEPAL, 2022).

Las medidas de los distintos países para evitar la propagación de la enfermedad determinaron el cierre de los centros educativos. En términos comparados, se observa que Latinoamérica y el Caribe es, en promedio, de las regiones que más días tuvieron los centros educativos cerrados de marzo 2020 a febrero 2021, con un promedio de 158 días de cierre

durante ese período (UNESCO, 2021b). El cierre de centros educativos y las dificultades de los distintos países para hacer frente a la educación afectaron negativamente las oportunidades de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, especialmente los más vulnerables (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial, 2021; Reuge *et al.*, 2021; UNICEF *et al.*, 2020).

En el caso de Uruguay, los centros educativos se mantuvieron cerrados cinco semanas durante el 2020 (UNESCO, 2022). Luego de la suspensión de clases presenciales de ese año, la estrategia de retorno a los centros educativos fue voluntario, parcial y gradual (Alarcón y Méndez, 2020). En términos comparados, Uruguay fue el segundo país de la región en reabrir los centros educativos (UNESCO, 2022). Durante el 2021, los centros educativos permanecieron cerrados desde el 26 de marzo al 30 de abril y parcialmente cerrados desde el 2 de mayo al 21 de junio (UNICEF, 2021b).

A partir del segundo semestre estuvieron abiertos y permitieron las clases presenciales.

Desde el inicio de la pandemia en 2020, la estrategia para dar continuidad a las clases estuvo facilitada por las herramientas de videoconferencia y plataformas que ofrece Ceibal. La plataforma CREA (plataforma de gestión del aprendizaje, LMS por su nombre en inglés,

## **El cierre de centros educativos afectó negativamente las oportunidades de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, especialmente los más vulnerables.**

Learning Management System) fue utilizada por docentes y estudiantes, y tanto la generación de nuevos usuarios como su uso aumentaron de forma exponencial para todos los subsistemas. En cuanto a educación media y técnica, los estudiantes que realizaban actividades en CREA pasaron de ser 106.924 en 2019 a ser 294.901 en 2021 (Ceibal, 2022). Mientras que los docentes también aumentaron: pasaron de 14.156 en el 2019 a 29.294 en el 2021 quienes realizaron al menos una actividad dentro de CREA (Ceibal, 2022). Estas cifras muestran un incremento sin precedentes en la utilización de plataformas, que permitió que Uruguay estuviera mejor preparado para migrar a una estrategia remota durante la pandemia en relación con los países de la región. Ceibal fue creado en el año 2007 y dotó de equipamientos, Internet, plataformas educativas y sistemas de gestión del aprendizaje a estudiantes y docentes de la educación pública, brindando, además, capacitación para el cuerpo



docente y promoviendo la realización de prácticas innovadoras desde hace casi quince años.

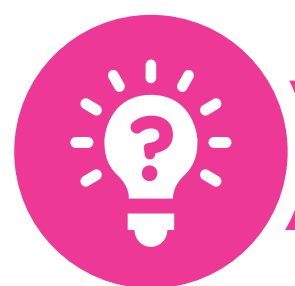
En cuanto a la participación de los estudiantes durante la suspensión de clases los resultados reflejan y pronuncian el diagnóstico ya conocido para la educación media uruguaya: tanto la participación como las condiciones de estudio dependen mayormente de la condición socioeconómica de los estudiantes. Es decir, los niveles de vulnerabilidad inciden en la participación, específicamente en educación primaria y secundaria, ya que describen diferencias de hasta 20 puntos porcentuales entre el quintil 1 y 5. En educación técnica “los niveles de participación parecen no guardar una relación directa con los niveles de vulnerabilidad de acuerdo a los docentes” (ANEP, 2020, p. 20). Otro dato interesante es que WhatsApp y CREA fueron los medios digitales más utilizados para las actividades educativas en los diferentes subsistemas durante el 2020. En esta línea, los dispositivos usados fueron mayormente el celular (45,2%) y luego laptop o tablet del Ceibal (32,4%), mientras que en último lugar están la laptop o tablet que no es del Ceibal (19,9%). Específicamente en educación media y según datos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), los dispositivos del Ceibal fueron utilizados por los estudiantes en el entorno del 20%, y allí prevaleció enormemente el uso del

celular (2020). Es válido aclarar que Ceibal llega hasta educación media básica, por lo que es esperable que a medida que aumenta el nivel educativo disminuya el uso de estos dispositivos. Este punto es importante, ya que las posibilidades que brinda un celular no son las mismas que una laptop en términos de desarrollo de habilidades digitales (Cabello, Claro y Dodel, en Trucco y Palma, 2020) y producción de tareas y actividades de aprendizaje.

La actuación docente fue clave para asegurar la continuidad educativa durante el cierre de los centros educativos. En un estudio realizado por el INEE (2021) se observa que la situación docente es muy dispar entre el ámbito público y privado, ya que, si bien los trabajadores del ámbito privado se vieron ante circunstancias laborales y salariales más precarias, reconocieron que tenían mayor vínculo con sus pares, el centro educativo, las familias y los estudiantes, que les permitieron otras herramientas y posibilidades para enfrentar esta situación en materia educativa. En esta misma línea, los centros educativos privados optaron por una estrategia mayormente sincrónica a través de clases por videoconferencia, mientras que los centros públicos combinaron modalidades sincrónicas y asincrónicas para dar respuesta a sus estudiantes (Porzecanski y Alonso, 2021).

## **Reimaginar la Educación: qué, cómo, cuándo y dónde.**

En este contexto de una educación sacudida por la pandemia es que surge la idea de UNICEF de reimaginar la educación a nivel global. A los impactos negativos del contexto se sumaron las desigualdades preexistentes, pero las consecuencias de esta situación sin precedentes también permitieron la creación de propuestas y generaron nuevas oportunidades y visiones innovadoras que podrían transformar los sistemas educativos. A nivel nacional, este proyecto se propuso trabajar tres grandes ejes para el diseño de las actividades que posibilitarán imaginar el futuro de la educación: qué enseñar y aprender; cómo enseñar y aprender; y cuándo y dónde aprender.



### **Qué**

En primer lugar, qué enseñar y aprender hace referencia a los contenidos y competencias que se desarrollan en educación. En una educación del futuro, es probable que los contenidos y las habilidades que se aborden no sean los mismos que hoy jerarquizan los programas educativos.

**Esta situación sin precedentes permitió la creación de propuestas, oportunidades y visiones innovadoras.**





## Cómo

En segundo lugar, cómo enseñar y aprender se refiere a las pedagogías y metodologías utilizadas para el desarrollo de contenidos y competencias. Hace referencia a los docentes, pero también a las estrategias de estudio de los estudiantes, que en gran parte están limitadas por los tipos de actividades que proponen los primeros. Es ya conocido que los estudiantes necesitan tomar un rol más activo y protagónico y que, al mismo tiempo, así como antes se valoraba una educación uniforme y común para todos los estudiantes, hoy la personalización y la creatividad han tomado más relevancia en materia educativa (Yuan, J., y Bowen, R. T., 2018; Robinson y Aronica, 2015; Zhao y Watterston, 2021). Por lo que revisar las formas en las que se aprende y se enseña es capital para reimaginar la educación.



## Cuándo y dónde

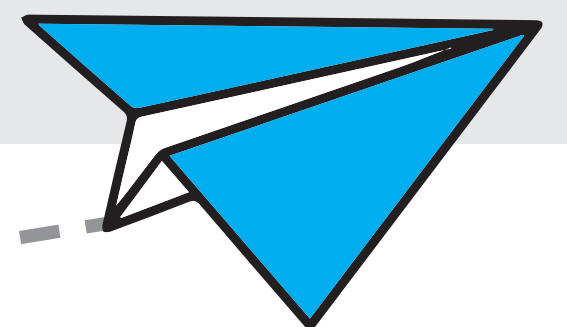
En tercer lugar, se encuentra el cuándo y dónde aprender. Hasta antes de la llegada del COVID-19, el lugar más usual para aprender era un salón de clase, dentro de una institución educativa y durante un cierto turno del día, pero la pandemia habilitó masivamente las modalidades de enseñanza y aprendizaje virtual e híbrida, y tanto el trabajo sincrónico como asincrónico se volvieron frecuentes. Esto posibilitó que los estudiantes ganaran autonomía y flexibilidad para realizar las actividades y tareas planteadas. En definitiva, este eje hace referencia a la organización de la educación. A partir de la pandemia y como respuesta de emergencia se habilitaron otras modalidades de enseñanza y aprendizaje para la educación secundaria.

Será importante analizar qué aspectos fueron valorados positivamente por los estudiantes y los distintos actores de la educación para actualizarlos e incorporarlos en una realidad pospandemia.

Además, se tomaron tres perspectivas transversales para el diseño de las actividades sobre reimaginar la educación: amplificar, no continuar y crear (Mcdevitt y Reich, 2021). La primera hace referencia a escalar las buenas prácticas educativas para replicarlas en nuevos contextos y hacerlas llegar a más comunidades educativas. No continuar significa, tal como su nombre lo indica, abandonar ciertas prácticas o creencias. Tomar esta perspectiva no es sencillo, ya que suelen haber actores muy apegados a ciertas formas



y eso implicará una toma de decisión. La última perspectiva implica imaginar y crear a partir de lo que se amplifica, desarrollar soluciones sostenibles para la educación del mañana.



# Convocatoria y metodología

## Convocatoria

Durante los meses de noviembre y diciembre del 2021, 50 adolescentes de distintas zonas del país fueron convocados para participar del proceso de Reimaginar la Educación. Se realizaron cuatro encuentros, tres de ellos presenciales, en Montevideo, y uno virtual.

Para la convocatoria se tomaron previamente en cuenta varios criterios demográficos, a fin de asegurar un grupo de adolescentes con diferentes características.

Por un lado, el involucramiento: debían ser

adolescentes activos en la temática

educativa o que presentaran interés en trabajar este tema. También se hacía énfasis en la edad: los y las participantes debían tener entre 14 y 20 años. Asimismo, se procuró cierta descentralización para que hubiera representatividad nacional. Por último, se buscó contar con diversidad de trayectorias educativas y diversidad en representatividad sociodemográfica, especialmente en términos socioeconómicos, de género, étnico-raciales y situación de discapacidad.

La convocatoria se realizó por medio de diferentes instituciones, según distintos programas, y se invitaba a participar a dos adolescentes por organización. Por un lado, se realizó una convocatoria a estudiantes de liceos y UTU a través de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP. Por otro lado, se contactó a una serie de organizaciones de la sociedad civil vinculadas a la educación y

**Se tomaron en cuenta varios criterios demográficos, a fin de asegurar un grupo con diferentes características.**

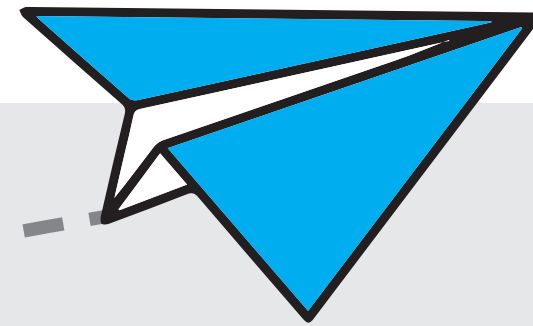
participación adolescente, tales como: Comité de los Derechos del Niño, América Solidaria, Movimiento Scout, DESEM, Cimientos, Ánima, gremio estudiantil del liceo IAVA, Casa de la Cultura Afrouruguaya, Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, entre otras. Como resultado, participaron estudiantes de secundaria a través de liceos públicos y privados, de escuelas técnicas y agrarias, estudiantes de educación terciaria y adolescentes fuera del sistema educativo formal.



## Metodología

Los talleres fueron diseñados con un propósito de proceso gradual, ya que los productos de cada taller eran capitalizados para la siguiente instancia. Se utilizó la metodología de *design thinking* (o pensamiento de diseño), que busca proponer soluciones basadas en los usuarios a través de la creatividad y la innovación. A través

de distintas herramientas y actividades los adolescentes pudieron identificar obstáculos y problemáticas de la educación, para proponer alternativas creativas y soluciones innovadoras para el futuro. Un resumen de fechas y talleres se puede ver en la siguiente imagen.



## EL PROCESO 4 TALLERES



06/11/21 | **TALLER #1**  
PRESENCIAL

**IMAGINA**  
el mundo del mañana.

Del futuro a hoy



13/11/21 | **TALLER #2**  
ONLINE

**INSPIRA**  
con las tendencias.

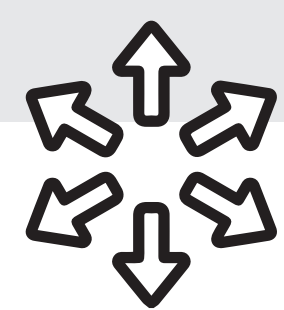
Aterrizando en acciones concretas.



20/11/21 | **TALLER #3**  
PRESENCIAL

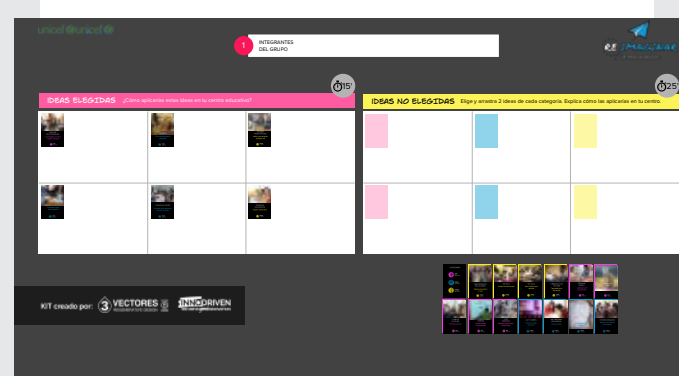
**DISEÑA**  
la educación ideal.

Explicar contenidos, métodos y espacios



08/12/21 | **TALLER #4**  
PRESENCIAL

**EXPANDE**  
con las otras voces del ecosistema educativo.



*Sistematización:*

# **13 PRINCIPIOS**

***para reimaginar la educación***

A partir de los tres primeros talleres, los y las adolescentes trabajaron a partir de distintas actividades que les proponían la reflexión y la creación de soluciones para la educación. Toda esa producción fue sistematizada en 13 principios que constituyen los ejes orientadores para la educación del mañana. Son la representación del conjunto de valores, creencias y normas que los participantes de este proceso desean que el sistema educativo tome como marco de referencia. Los 13 principios tienen un correlato con las tres temáticas iniciales que se propusieron para reimaginar la educación: qué enseñar y aprender, cómo enseñar y aprender, y cuándo y dónde enseñar y aprender.

Estos principios fueron presentados en el último taller con los distintos actores de la educación para intercambiar, conocer cuáles priorizarían y pensar conjuntamente cómo podrían implementarse. Cada mesa representaba un cierto actor de la educación y debían seleccionar los cuatro que consideraran más urgentes e importantes para reimaginar la educación.

A partir de allí, se trabajaba sobre cómo implementarlos al sistema educativo y se rotaban los principios seleccionados entre las mesas, que contaban con distintos actores, para obtener más perspectivas sobre la implementación. Los actores

participantes de las mesas fueron: representantes de autoridades del sistema educativo (ANEP, Ceibal, INEE, MEC), docentes (representantes de: Asamblea Técnico Docente secundaria, ganadores premio NODO de Montevideo e interior), académicos de la educación (Universidad de la República, Universidad Tecnológica del Uruguay, Universidad Católica del Uruguay, Universidad de Montevideo, Universidad ORT), organizaciones de la sociedad civil (Familias Organizadas del Liceo Público, Asociación de Institutos de Educación Privada [AIDEP], Asociación Uruguaya de Educación Católica [AUDEC], Asociación Nacional de ONG Orientadas al Desarrollo [ANONG], 4D Lab, El Abrojo), organismos internacionales/multilaterales (UNICEF, UNESCO, Naciones Unidas, BID, CAF) y, por último, representantes del sector privado (Asociación de Jóvenes Empresarios [AJE], Organización de Mujeres Empresarias del Uruguay [OMEU], Globant, Deloitte).

La sistematización de los principios engloba los temas principales que los jóvenes propusieron para la educación del mañana. La mayoría de ellos responde a dificultades derivadas de la propia experiencia en la educación formal, ya sea estando actualmente dentro del sistema educativo formal o no. Asimismo, la mayor parte de ellos no se

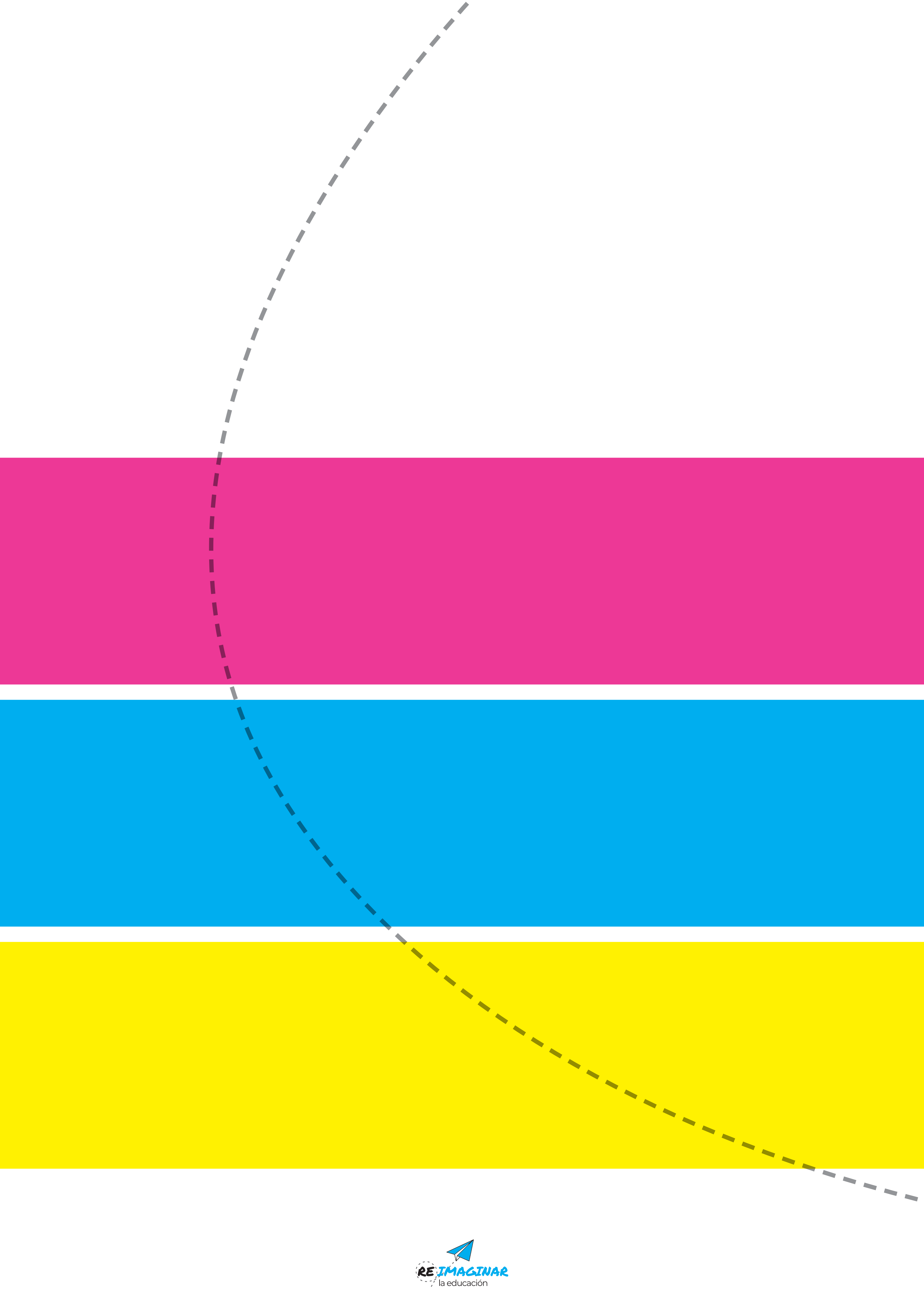




generan a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Muchas de las propuestas que plantean intentan dar respuesta a un sistema educativo que ya conoce sus dificultades hace décadas, según exhaustivos diagnósticos y estudios que se han realizado. Probablemente la pandemia actuó de catalizador ante varias de las ya conocidas problemáticas en la educación media uruguaya y los talleres con los adolescentes dejaron en evidencia la necesidad de transformar diversos aspectos en cuanto a los contenidos, las formas de enseñar y la organización del sistema educativo. Los principios responden a la experiencia de los estudiantes en el pasaje por la educación media, con participantes con diversas trayectorias educativas y una gran capacidad de trabajo en equipo y reflexión para hacer propuestas para una educación mejor para todos y todas las adolescentes. Esta sistematización apunta a jerarquizar la voz adolescente ante las futuras transformaciones

educativas que el gobierno actual está desarrollando. A partir de la identificación de estos principios por parte de los adolescentes y luego de discutirlos con diferentes actores de la educación a nivel nacional, desde UNICEF se buscó identificar las principales referencias académicas que sustentan esas ideas y las propuestas de implementación realizadas por los referentes adultos, y también se incluyen referencias sobre experiencias de implementación en otros contextos para ubicar la temática en la coyuntura internacional. Es válido aclarar que la elección de las experiencias que ejemplifica cada principio responde a un contexto único e intransferible. No es intención de este documento favorecer a una u otra experiencia internacional y estas fueron elegidas de forma amplia y arbitraria, a partir de la temática inicial que proponen los adolescentes. En la mayoría de los casos, cada experiencia puede relacionarse con más de un principio.

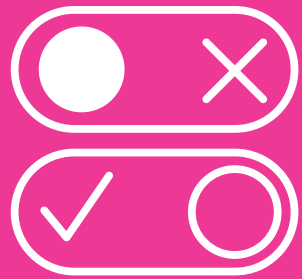




# LOS PRINCIPIOS



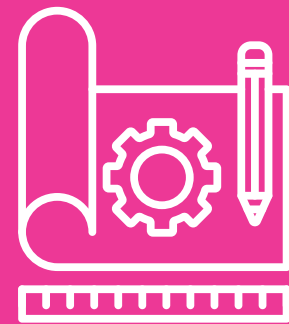
**Qué**



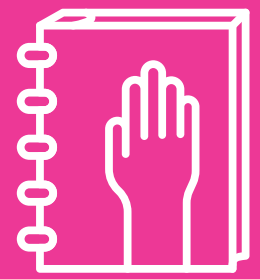
PERSONALIZACIÓN



APRENDER  
A APRENDER



APRENDER  
TRABAJANDO



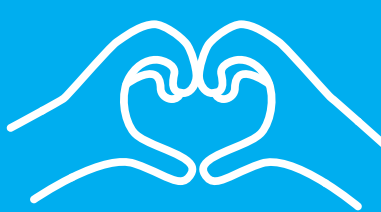
AGENDA  
JOVEN



**Cómo**



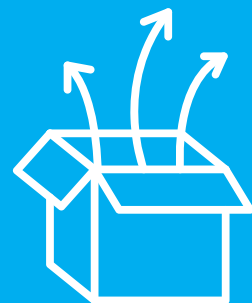
+ARTES



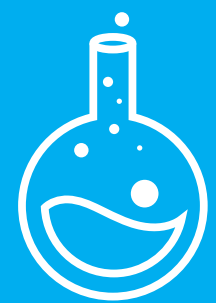
INCLUSIÓN



EVALUACIÓN  
SIGNIFICATIVA



DOCENTES  
3.0



APRENDER  
HACIENDO



**Cuándo  
y dónde**



CENTROS  
PARA SER



PARTICIPACIÓN



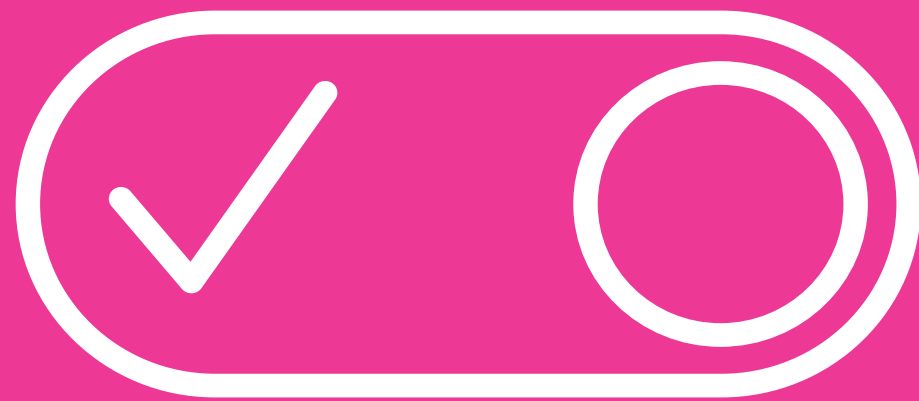
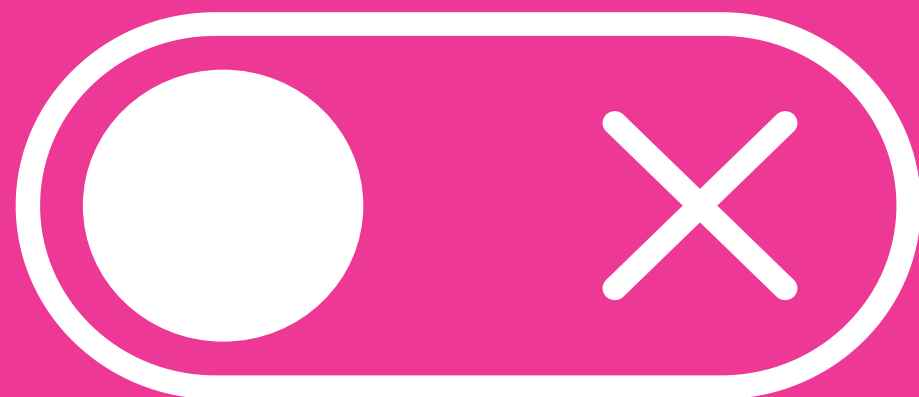
MODOS  
HÍBRIDOS



+CERCANÍA



01



**PERSONALIZACIÓN**





Una educación pensada para el estudiante, con contenidos que se adapten a los intereses, necesidades y tiempos de aprendizaje de cada uno. A partir de una malla común para todos, permitir que cada estudiante elija parte de su formación basada en sus propios intereses.





**“Necesitamos una educación más personalizada, con talleres y optativas”.**



**Este principio aparece con mucha claridad en la participación de los y las adolescentes**, que apuntan a diversas maneras de fomentar la personalización. Por un lado, *“necesitamos una educación más personalizada, con talleres y optativas”* y, por el otro, *“nuevo núcleo común más materias que nos interesen o en base a nuestras necesidades”*.

La personalización **es una innovación que mucho antes de la pandemia se venía discutiendo en el ámbito educativo** y existen diversos ejemplos de instituciones, corrientes pedagógicas y teorías del aprendizaje que ponen en el centro los intereses de los y las estudiantes. Si bien no hay una única definición consensuada sobre personalización, **se puede entender como un conjunto de prácticas diseñadas para poner al centro los intereses y necesidades de los estudiantes** (Kallio y Halverson, 2020).

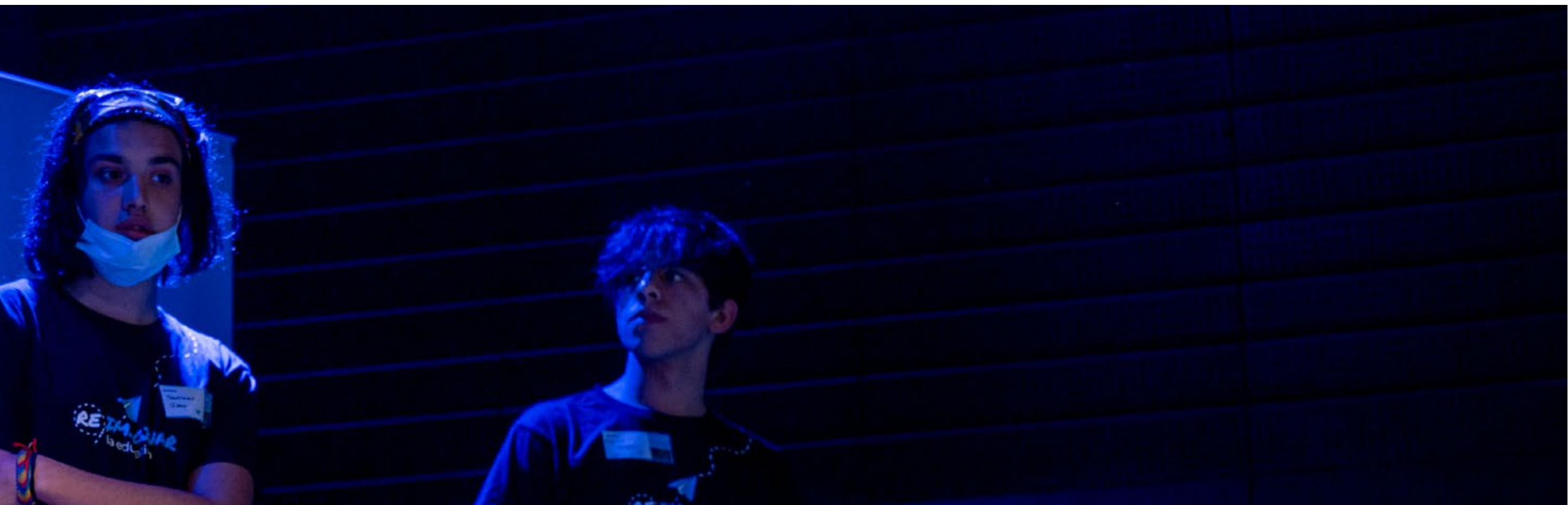
La incorporación de aprendizaje personalizado se ha visto profundizada gracias a la tecnología educativa, a través de plataformas adaptativas y diversos tipos de contenido digital que permiten al estudiante ir a su propio ritmo y elegir una modalidad o tarea (dentro de la oferta digital) que sea de su interés (Pane *et al.*, 2015).

**Existen distintas iniciativas y modalidades** para implementar la personalización. Según un

estudio realizado en educación secundaria (Pane *et al.*, 2015) se pueden identificar cinco formas de implementar aprendizaje personalizado:

- 1- Perfil de los estudiantes**
- 2- Trayectorias educativas personales**
- 3- Progresión basada en competencias**
- 4- Ambientes flexibles de aprendizaje**
- 5- Énfasis en la preparación para el egreso**

**1** **El perfil de los estudiantes** hace referencia a que los docentes (y los estudiantes) puedan **trabajar en conocer de forma detallada sus fortalezas, necesidades, motivaciones y objetivos de aprendizaje**. Durante el proceso de talleres, un grupo de adolescentes proponía *“poder elegir lo que a uno le gusta”*. Esto conlleva trabajo en conjunto entre docentes y estudiantes, **brindar herramientas específicas a los docentes y un trabajo sobre el autoconocimiento a los propios estudiantes**. En definitiva, personalizar el aprendizaje está más vinculado con la idea de que los estudiantes puedan darle sentido personal a aquello que se aprende que al hecho de diversificar la oferta educativa. Esto implica dotar a los estudiantes de toma de decisión sobre lo que se hace y cómo se hace en relación con



su aprendizaje, tomar en cuenta su perspectiva para hacer que ese aprendizaje, que puede estar diversificado o individualizado a partir de la oferta disponible, sea personalizado (Coll, 2016). Este punto implica también que **los docentes deban recolectar evidencia sobre las progresiones de aprendizajes de sus estudiantes de manera muy diversa**, por lo que la evaluación personalizada es un punto clave que retomará este texto más adelante, en el principio evaluación significativa.

2

### Trayectorias educativas personales

hace referencia a que los estudiantes tengan **flexibilidad para elegir un camino propio a partir de los contenidos** de la educación secundaria. Una participante del proceso comentó *“que la educación sea individualizada, que permita elegir materiales y talleres en base al proyecto de cada estudiante”*. Es un punto que motiva enormemente a los estudiantes y las instituciones educativas deben estar preparadas en su diseño para permitir esto a su alumnado. Si bien existen diversos caminos que pueden tomar los estudiantes según sus

intereses, también existen **oportunidades de tutoría individual que habilitan el intercambio alumno-docente** para monitorear la experiencia y hacerla más valiosa. En esta modalidad suelen ofrecerse **experiencias de aprendizajes fuera de la institución educativa**.

3

### Progresión basada en competencias es de las opciones más ricas y desafiantes para implementar el aprendizaje

**personalizado**. En esta modalidad, toda la educación secundaria se rige por las progresiones de aprendizaje y no hay grados tales como los conocemos. Los estudiantes son animados a **tomar diversos cursos y realizar evaluaciones “a demanda” de ellos** cuando están preparados para demostrar sus nuevos aprendizajes. **Los estudiantes van obteniendo créditos y avanzando a su propio ritmo sobre la currícula.**

**“Que la educación sea individualizada...”**



4

#### Ambientes flexibles de aprendizaje

hace referencia a la utilización de diferentes recursos (humanos y materiales) en función de la personalización. En esta línea, un grupo de adolescentes comentaba “escoger un día para recibir talleres acordes a tus intereses”. Hay quienes plantean que la organización del tiempo obligatorio de clase y **los ambientes de aprendizaje deben modificarse para ser más flexibles y compatibles** con los estudiantes (Kallio y Halverson, 2020). En esta modalidad, la tecnología es un factor clave para apoyar y dar respuesta al aprendizaje personalizado.

5

#### El énfasis en la preparación para el egreso

hace referencia no solo a **comprender los intereses vocacionales de los estudiantes**, sino también a **desarrollar habilidades blandas y socioemocionales**. Uno de los participantes planteó: “*que la educación nos ayude a encontrarnos a nosotros mismos y saber en qué somos buenos*”. Sobre esto mismo es que trabaja esta modalidad de aprendizaje personalizado. Aquí los y las estudiantes suelen conocer la oferta educativa disponible para el nivel terciario, oportunidades de pasantías y de mentorías por parte de adultos con otras trayectorias educativas y laborales, así como trabajo en habilidades para la vida adulta y el mundo laboral, como por ejemplo, el trabajo cooperativo.

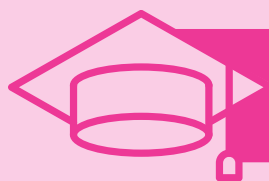
**“Que la educación nos ayude a encontrarnos a nosotros mismos y saber en qué somos buenos”.**







Este principio ha sido seleccionado por:



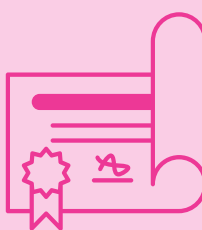
**Académicos**



**Cooperación internacional**



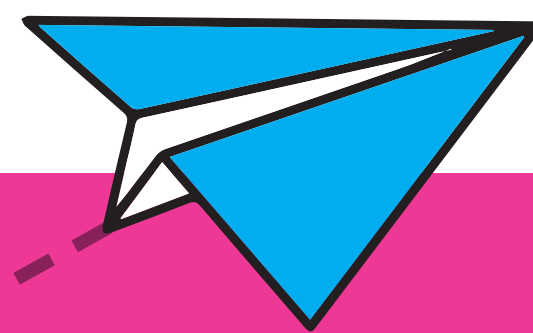
**Docentes**



**Representantes del sistema educativo**

**Propuestas de todos los actores sobre cómo implementar este principio:**

- Realizar acuerdos con cada estudiante y **generar espacios de autoevaluación educador-estudiante.**
- Roles de **profesionales que acompañen, escuchen y medien** con docentes y familias.
- **Más tecnología educativa** con plataformas adaptativas.
- **Tener posibilidades de elegir materias del interés del estudiante**, además de un núcleo común. Crear un sistema de créditos. Fácil navegabilidad por el sistema donde los estudiantes pueden configurar su propia trayectoria a partir de un área común.
- **Tutorías y clases de apoyo** virtuales y presenciales. Reducir la cantidad de estudiantes por grupo.



## ¿Quién ya lo está haciendo?



### Escuelas Lumiar (Brasil)

Las Escuelas Lumiar nacen en el año 2003 con la premisa de la personalización del aprendizaje (currículum mosaico), entre otros importantes principios, como aulas multiedad, aprendizaje activo y desarrollo de competencias. Es una propuesta innovadora que busca otras estrategias alternativas al abordaje tradicional de escuela. **Se trabaja a partir de desafíos que implican abordajes multidisciplinares.** Para eso están los docentes que ofician de tutores, facilitan y curan ciertos contenidos a medida que los estudiantes lo van necesitando. También **existe la figura de “maestros”, que son profesionales que están fuera del centro educativo** trabajando en esas temáticas

y son convocados para que conozcan y apoyen a los estudiantes en un momento específico de su proyecto a través del conocimiento y la pasión por la temática. En Brasil, estas escuelas tienen rendimientos muy superiores a la media: 43 sobre 100, mientras que **los estudiantes de Lumiar obtienen en promedio 92 sobre 100 en las evaluaciones nacionales** (Wise Channel, 2016). El seguimiento de los recorridos de los estudiantes lo realizan por medio de una plataforma que brinda evidencia sobre el desarrollo de sus competencias y puede dar aviso para la intervención de un tutor en caso de que un alumno haya encontrado dificultades en su proyecto (BID, 2017).



02

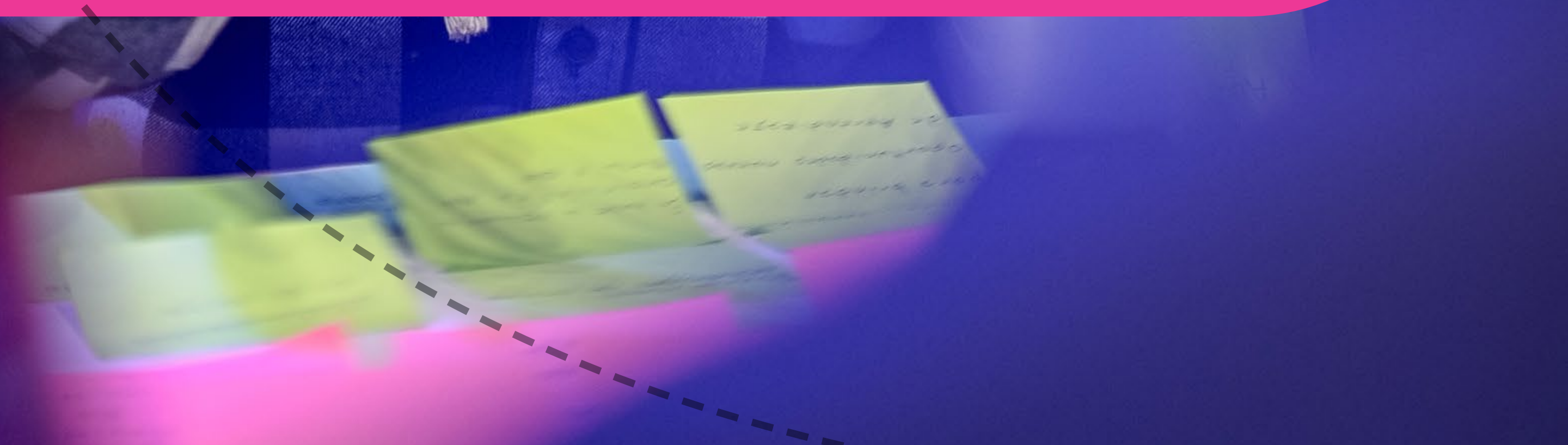


**APRENDER A  
APRENDER**





Enseñar y aprender para un mundo en constante cambio. Desarrollar las habilidades necesarias para resolver problemas y enfrentar los desafíos del futuro. Pensamiento crítico, colaboración, comunicación, creatividad y resolución de conflictos. Esto es lo que necesitamos que la educación nos brinde.





**“Prepararnos para un mundo en constante cambio”.**

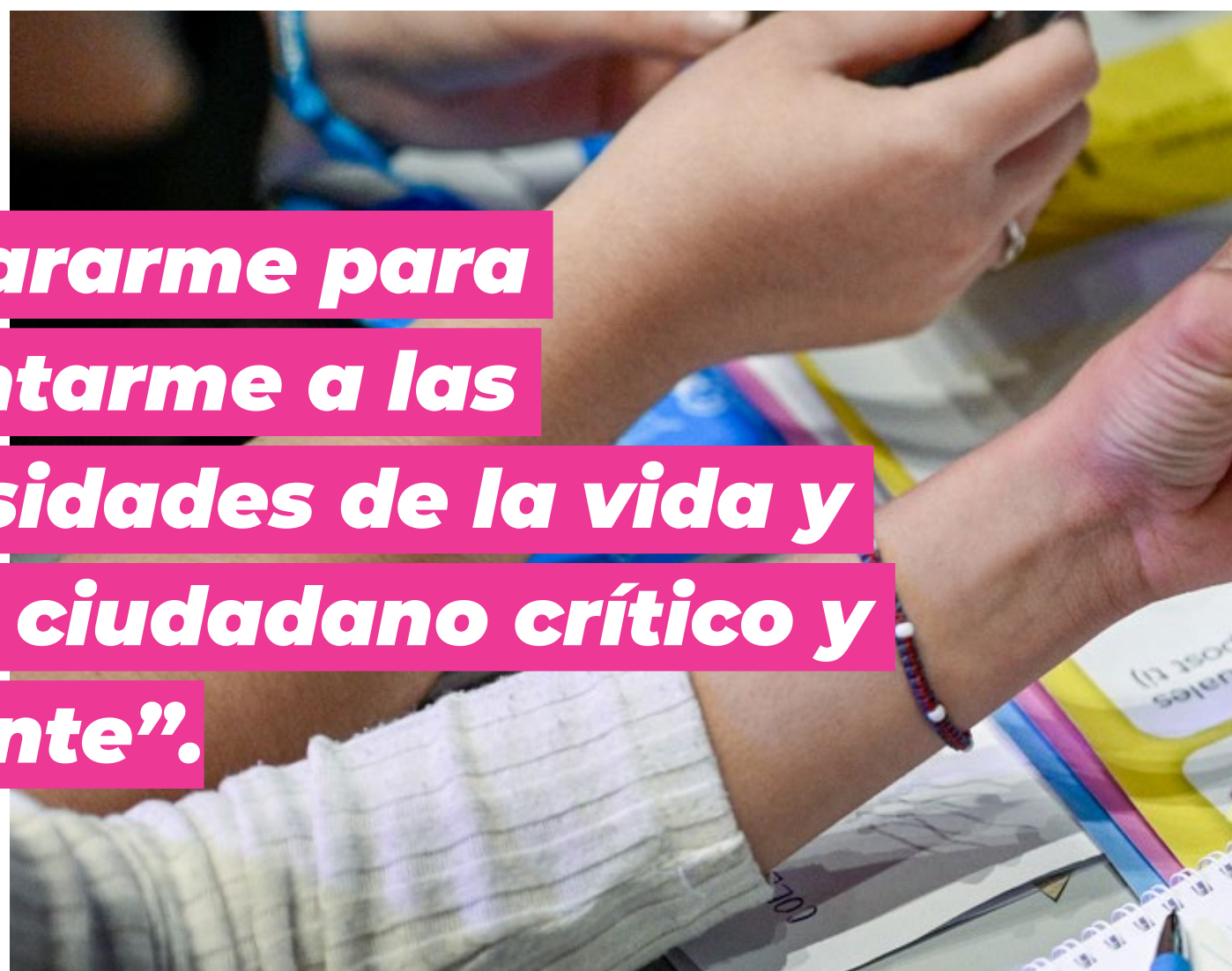


Este principio se rotuló bajo el título de “aprender a aprender” y tiene diversas aristas desde donde se puede abordar. Los y las participantes han sido claros en sus propuestas con respecto a estas temáticas, por ejemplo: “*aprender a adaptarnos a las circunstancias y a las incertidumbres*” y “*prepararnos para un mundo en constante cambio*”.

Probablemente la pandemia ocasionada por el COVID-19 ha hecho que los estudiantes vean un **contraste enorme entre lo que están aprendiendo y lo que están viviendo en su día a día**. Este principio apunta fundamentalmente al desarrollo de las llamadas “habilidades para el siglo XXI” (Mateo y Rucci, 2019; Pereyras Mayo, 2015; UNICEF LACRO, 2022). Existen diversos marcos conceptuales y maneras de referirse a este conjunto de habilidades para vincularse, trabajar y desarrollarse en el mundo de hoy. En Uruguay, la **Red Global de Aprendizajes trabaja** en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje profundo a partir de la **conceptualización de Michael Fullan y son denominadas las 6 C**. Estas son **ciudadanía, creatividad, carácter, comunicación, colaboración y pensamiento crítico**. Son competencias transversales claves

para el futuro de los estudiantes, que se buscan desarrollar desde las iniciativas que proponen los centros educativos (Fundación Ceibal, 2018). En un contexto donde **las tecnologías digitales toman cada vez mayor lugar en las sociedades** actuales, habilidades como la **creación, innovación, comunicación, colaboración**, entre otras, se vuelven más necesarias. Mientras en el pasado se valoraban habilidades como la memorización, hoy en día esto ha sido relegado a las tecnologías y las sociedades valoran especialmente las cualidades que las tecnologías no pueden desarrollar y las personas, por el contrario, sí

**“Prepararme para enfrentarme a las adversidades de la vida y ser un ciudadano crítico y pensante”.**

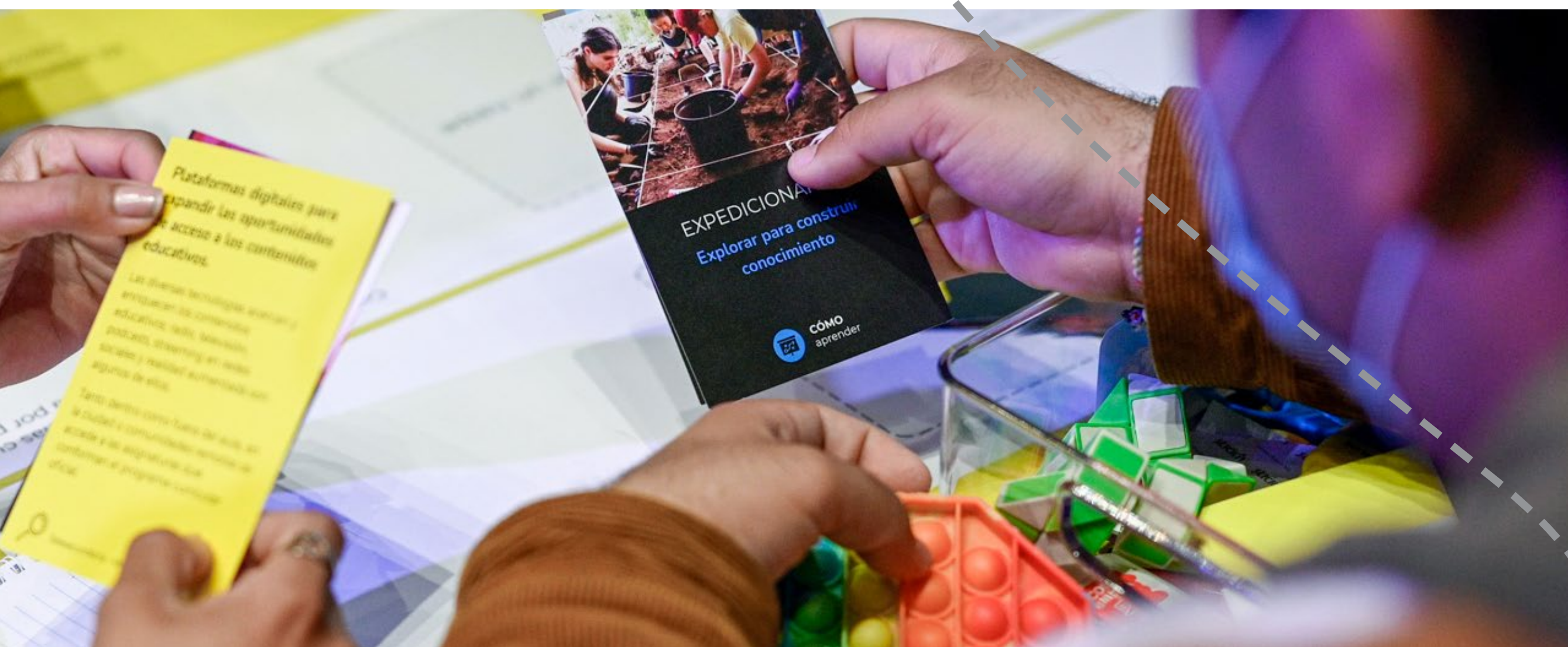




(Cobo, 2019). Los y las adolescentes plantearon: *“aprender a aprender para no sentirse inútil, tener las herramientas”, “(la educación) debería prepararme para enfrentarme a las adversidades de la vida y ser un ciudadano crítico y pensante”, “adaptarse a las diferentes realidades y circunstancias que se nos puedan presentar para aprender de ellas y seguir adelante”.*

Las habilidades para el siglo XXI también engloban las competencias digitales y el alfabetismo mediático, esto quiere decir, por un lado, **aplicar la tecnología de forma efectiva y, por otro,**

**saber navegar de forma crítica, responsable y creativa los medios digitales** (AGESIC e INE, 2010; Buckingham, 2005; Livingstone y Helsper, 2008). Otro punto importante de este principio implica la resolución de problemas. Desde el año 2015 las reconocidas pruebas PISA realizadas por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) han incorporado la **resolución colaborativa de problemas como una nueva área de evaluación**. En esta se combinan la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Uruguay se ubicó por debajo de la media y su desempeño es comparable

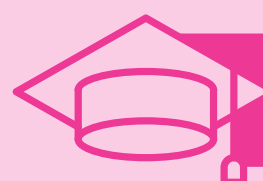




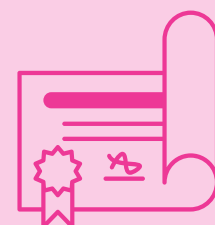
con el de Costa Rica y Bélgica (Mo, 2017; OCDE, 2018). Además, expertos de la OCDE han visto cómo el desempeño en resolución colaborativa de problemas se correlaciona positivamente con los desempeños en las áreas centrales de la evaluación de PISA (OCDE, 2018).

En esa misma línea, UNICEF propone un marco de 12 habilidades transferibles que los sistemas educativos podrían incorporar para favorecer los pasajes de la niñez a la adolescencia y adultez, y del sistema educativo al laboral (UNICEF LACRO, 2022). Proponen estas habilidades agrupadas en cuatro dimensiones: cognitiva, instrumental, individual y social. Las habilidades que integran la dimensión cognitiva, que hacen referencia a aprender a saber, son: creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas.

**Este principio ha sido seleccionado por:**



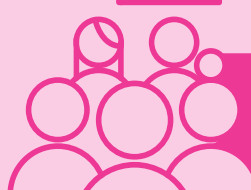
**Académicos**



**Representantes del sistema educativo**



**Docentes**



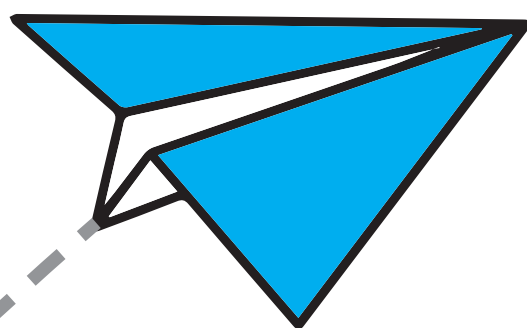
**Sociedad civil**



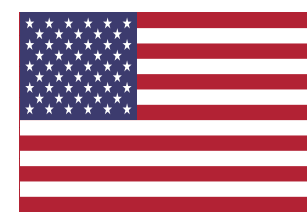


**Propuestas de todos los actores sobre cómo implementar este principio:**

- Mayor énfasis en **aprendizaje por competencias**, resolución de problemas de la vida cotidiana, trabajos y **proyectos realizados de forma colaborativa en equipos**. Utilizar metodologías artísticas.
- Desarrollando el **autoconocimiento**, espacios de reflexión y disfrute. Mayor **vínculo con las familias**.
- **Formación docente**.
- Organización **más flexible** a nivel de centro.



**¿Quién ya lo está haciendo?**



# Lifelong Kindergarten:

**Cultivando la creatividad a través de proyectos, pasión, pares y juego.**  
*(Estados Unidos)*

A partir de considerar que la educación inicial tiene mucho potencial para ser extrapolado a otros espacios cuando los estudiantes crecen y que hay que favorecer estas experiencias de aprendizaje especialmente en jóvenes que viven en situaciones de grandes inequidades y desigualdades es que se crea este grupo de trabajo llamado “Lifelong Kindergarten” (jardín de infantes para toda la vida), en el MIT Media Lab. Por medio de diversos proyectos que integran tecnología, **busca desarrollar del pensamiento creativo según de cuatro pilares: proyecto, pasión, pares y juego.**

El pensamiento creativo se ha vuelto muy importante, ya que **permite a los estudiantes desarrollar habilidades para transitar un mundo en constante cambio.** Uno de los proyectos emblemáticos desarrollados por este grupo de trabajo es Scratch, el *software* gratuito de programación en bloques que permite la creación de un sinfín de juegos y actividades. Además, tienen un curso gratuito desarrollado para docentes, diseñadores y personas involucradas en educación llamado “Aprender aprendizaje creativo” (Learning Creative Learning), que **propone la creación de proyectos de aprendizaje con el marco de los cuatro pilares y la generación de una comunidad de aprendizaje** que pueda compartir y nutrirse de nuevas ideas de personas de distintas partes del mundo.



03



# EVALUACIÓN SIGNIFICATIVA



¿Tienes un mazo de naipes que te parecen más interesantes que provocan cambios? ¿Cuál te parece más pro...







Considerar modelos de evaluación que contemplen la diversidad de estudiantes y el desarrollo de habilidades y competencias, y que sean auténticas instancias de aprendizaje a través de una retroalimentación valiosa. Trascender los parciales y pruebas, incorporar formas de autoevaluación y entre pares. Dar la posibilidad de calificar a los docentes.



**“Todos aprendemos diferente, los cerebros son todos distintos”.**

La evaluación es uno de los trece principios para reimaginar la educación del futuro, según los participantes de este proceso. Es una temática central en todos los sistemas educativos y, en este caso, los participantes plantearon distintas aristas para considerar. En primer lugar, se distingue **una clara noción de que la evaluación debe ser diversificada**, producto de la heterogeneidad en el aula. En ese sentido, algunos participantes manifestaron: *“todos aprendemos diferente, los cerebros son todos distintos”, “las evaluaciones, como están planteadas, no sirven, no todos somos iguales, ni hay una única cosa en la que centrarse, realmente no sirven para saber qué aprendiste”.*

La evaluación y la retroalimentación son tareas muy complejas y se debe reconocer que dentro de un mismo grupo de estudiantes existe diversidad y variedad en cuanto a intereses, experiencias previas y contextos socioeconómicos y culturales, y que, por tanto, **se necesitarán diferentes estrategias para priorizar sus aprendizajes** (Anijovich y Cappelletti, 2017). En este sentido, la evaluación debe procurar no solamente acreditar saberes de los estudiantes,

sino también **promover en los estudiantes autonomía y metacognición para poder tomar decisiones y reflexionar** sobre su propio proceso de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017). Los participantes, a lo largo de los talleres, hicieron mención a la importancia de contar con una evaluación auténtica, que busque *“evaluar y por tanto también enseñar a través de situaciones*

**“Se debe reconocer que dentro de un mismo grupo de estudiantes existe diversidad y variedad de intereses, experiencias y contextos”.**

que sean más parecidas a aquellas en las que el conocimiento es producido y utilizado en la vida real” (Ravela et al., 2017, p. 96). En esta línea, una participante mencionó: *“mucho memorizar y repetir, te limita la percepción y el pensamiento crítico”.* En Uruguay, por medio de la **Red Global de Aprendizajes** se trabaja sobre las *nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo*. Allí los centros que desean ser parte de la Red se involucran a través de **proyectos propios para el desarrollo de las seis competencias globales** y de contenido académico. Evaluar el aprendizaje



profundo supone dejar de lado actividades que impliquen bajo requerimiento cognitivo (Ravela *et al.*, 2017) y estén centradas en la memorización (Fullan *et al.*, 2019), significa también salir de la lógica de “ejercicios” hacia una de resolución de “problemas”.

En términos generales se pueden caracterizar **tres tipos de evaluación docente en el aula: diagnóstica, formativa y sumativa.**

Es frecuente que en educación se hable de la importancia de la evaluación formativa, ya que permite a docentes y estudiantes conocer sus niveles de desarrollo (o insuficiencia) con respecto a una meta de aprendizaje, con el objetivo de guiarlos y mejorar. Esto se realiza a través de la **retroalimentación específica a cada estudiante.** En este sentido, los participantes mencionaron: *“me gustaría que no se vea el progreso de aprendizaje solo con un número”*, y en línea con su sentir y contrario a lo que se suele valorar discursivamente como importante, hay investigaciones que afirman que este tipo de evaluación en el aula es muy poco frecuente de encontrar (Ravela, 2015). Mayormente se debe a que el tipo de actividades de evaluación suelen ser muy concretas y se limitan a la memorización de aprendizajes, en donde los



docentes solo devuelven si la actividad se realizó correctamente o no y dan una nota a este desempeño. **La evaluación auténtica y la evaluación para el aprendizaje profundo implican hacer visibles los criterios de evaluación y describir cómo se alcanzan los niveles esperados de aprendizaje.** De esta manera los estudiantes pueden involucrarse de otra forma y vuelve al proceso de evaluación más transparente y menos arbitrario (Fullan et al., 2019; Ravela, 2006, 2015).

Otro asunto que los participantes plantearon está vinculado con una mirada más amplia de la evaluación, en la que **no solo se involucra la medición de aprendizajes, sino también una mirada del sistema educativo en la que ellos son**

**un actor fundamental** y que, por tanto, deben ser capaces de evaluar su propia experiencia (en vinculación a los docentes, al centro, a la convivencia, etc.). Esto implica, en palabras de los participantes: *“como los docentes nos califican a nosotros, nosotros también deberíamos de tener la posibilidad de*

## **“coevaluaciones y entrevistas entre referentes y estudiantes”**

*calificarlos a ellos”, “coevaluaciones y entrevistas entre referentes y estudiantes”.* **Actualmente, el sistema de educación secundaria no habilita,** al menos no de forma general para todos los estudiantes, **la posibilidad de evaluar la actuación docente.** Recién a nivel universitario los estudiantes uruguayos se enfrentan a la oportunidad de evaluar el desempeño de sus docentes.

### **¿Qué se está haciendo?**



## **Hacer visible el aprendizaje: documentar para aprender**

A partir de la pedagogía de Reggio Emilia, que **prioriza la exploración y la investigación y parte de que cada individuo es distinto, así como sus intereses,** se crea este proyecto que promueve la reflexión y documentación para profundizar aprendizajes. Este marco para aplicar a todas las prácticas educativas muestra cómo el aprendizaje es emocional en cuanto a que se aprende en grupo, **brinda a los estudiantes poder y conocimiento sobre su propio aprendizaje** y les permite evidenciarlos a través de distintas expresiones (texto, fotos, dibujos, videos, etc.). **La documentación de docentes y estudiantes facilita que se genere una cultura de reflexión** en relación con el aprendizaje y, por tanto, permite a los estudiantes ser más conscientes de su propio aprendizaje (Rivas,

André, y Delgado, 2017). Existen diversos materiales para llevar adelante este tipo de práctica y hasta banco de actividades para poder utilizar en clases de educación básica (inicial, primaria y secundaria). En este tipo de experiencias, **la evaluación forma parte del proceso en cuanto a la reflexión y evidencia del proceso** y no se considera como una instancia separada del aprender. **Aquí la evaluación no sería la suma de toda la evidencia, sino la reflexión de los estudiantes sobre todo el material documentado.** El hecho de documentar y luego reflexionar a partir de eso permite comprender qué aprendemos y cómo lo aprendemos, desarrolla el pensamiento crítico y la colaboración entre los integrantes del grupo (Harvard University, s/f).





04



# APRENDER HACIENDO





Aprender a través de la experimentación y los casos reales, con mayor vínculo entre la teoría y la práctica. Aprendizaje significativo y contextualizado. Contar con talleres temáticos y otras propuestas de trabajo por proyectos y en equipos.





**“Que nos enseñen cosas que se apliquen en el mundo real”.**

Este principio fue propuesto por los participantes de forma clara y a través de varios ejemplos de cómo implementar el aprender haciendo en la educación que reciben hoy. **Aprender haciendo es una forma de concebir la educación** y existen grandes pedagogos que han propuesto esta idea de **aprender a través de la experimentación**, entre quienes podemos encontrar a Dewey, que por medio del movimiento de “Escuela Nueva” propone que **la educación debe ofrecer experiencias reales para que los estudiantes diseñen soluciones de problemas y así transformar esa realidad** (Ruiz, 2013). En esa misma línea, un participante comentó: *“que nos enseñen cosas que se apliquen en el mundo real”*. Otro de los aportes de Dewey es pensar en **el aula como laboratorio en donde se ponen en juego distintos conocimientos, teóricos y prácticos**, y se experimenta, como propusieron los participantes: *“que se busque que lo teórico lleve a lo práctico y que vayan de la mano”, “que haya espacios para compartir y experimentar”*. Las ideas vinculadas al aprender haciendo que los participantes expusieron también se pueden vincular fácilmente con las que proponía el pedagogo Freinet: **a través de la importancia de la experimentación y el ensayo y error los estudiantes pueden aprender.**

Aprender haciendo también implica aprendizaje contextualizado y significativo, en la medida que se aprenda a través de casos reales y concretos. Fortaleciendo este punto una participante expresó: *“UTU tiene mucho más lo práctico, motiva más que el liceo”*. Más allá de que la educación técnico-profesional es distinta que la educación secundaria por los objetivos que persiguen, parte de esta diferenciación también está dada por las metodologías que se proponen para aprender y el

**“Que se busque que lo teórico lleve a lo práctico y que vayan de la mano”.**

vínculo con la realidad que rodea a los estudiantes, ya que **en la UTU se brindan herramientas/ instrumentos para ejercer un oficio**. Sin embargo, **la educación secundaria puede tomar un enfoque más activo** si se transforma cómo se brindan los contenidos y las actividades de aprendizaje en el aula y **se permite al estudiante tomar un rol más activo durante las clases**, a través de proyectos con problemáticas reales que los interpelen y tengan sentido para embarcarse en la investigación y resolución de conflictos. **Las metodologías activas cumplen un rol muy importante en este sentido**, y la Red Global de Aprendizajes es un claro ejemplo





de cómo llevar adelante proyectos significativos para **los centros con estudiantes que aprenden haciendo y mejorando su contexto.**

Este principio ha sido seleccionado por:

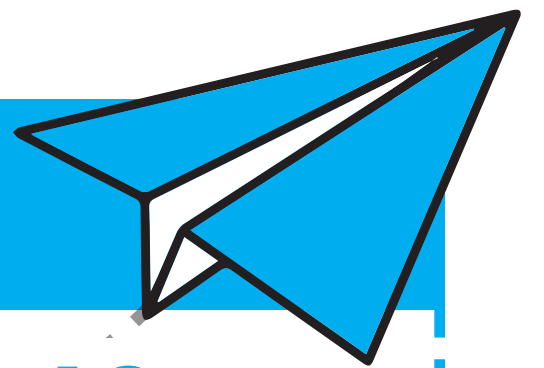


**Representantes de organismos multilaterales**

**Propuestas de todos los actores sobre cómo implementar este principio:**

- **Resolviendo desafíos concretos.**
- **Conectando con la realidad.**
- Promoviendo el **trabajo colaborativo** entre estudiantes, y estudiantes y docentes.

## ¿Qué se está haciendo?



# Movimiento *Do It Yourself*, Hazlo tú mismo

Como su nombre indica, **Do It Yourself anima a cualquier persona a realizar proyectos sin ayuda de ningún experto**, aunque pueda acudir a alguno en caso de que lo crea necesario. **Se motiva a los estudiantes a tomar un rol activo** como productores (y dejar de ser consumidores pasivos). Quienes llevan a cabo esta metodología **pueden elegir los materiales y herramientas que deseen para ejecutar sus proyectos**, diseñar el proceso de trabajo —muchas veces en colaboración con otros— y actuar como evaluadores para decidir si el producto final se corresponde con lo que se deseaba. **Se promueve la creación de objetos de forma artesanal**, aunque

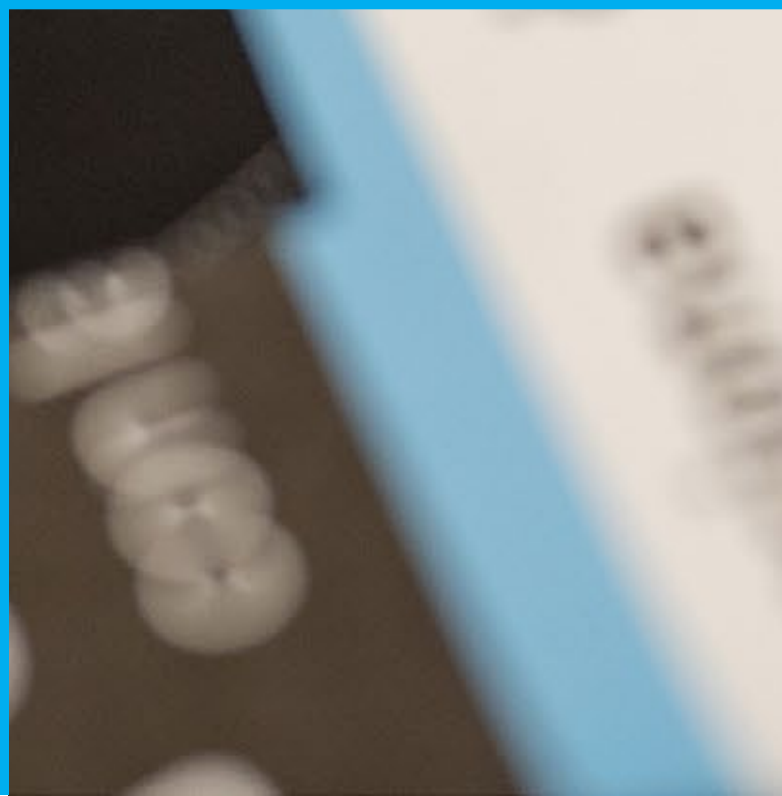
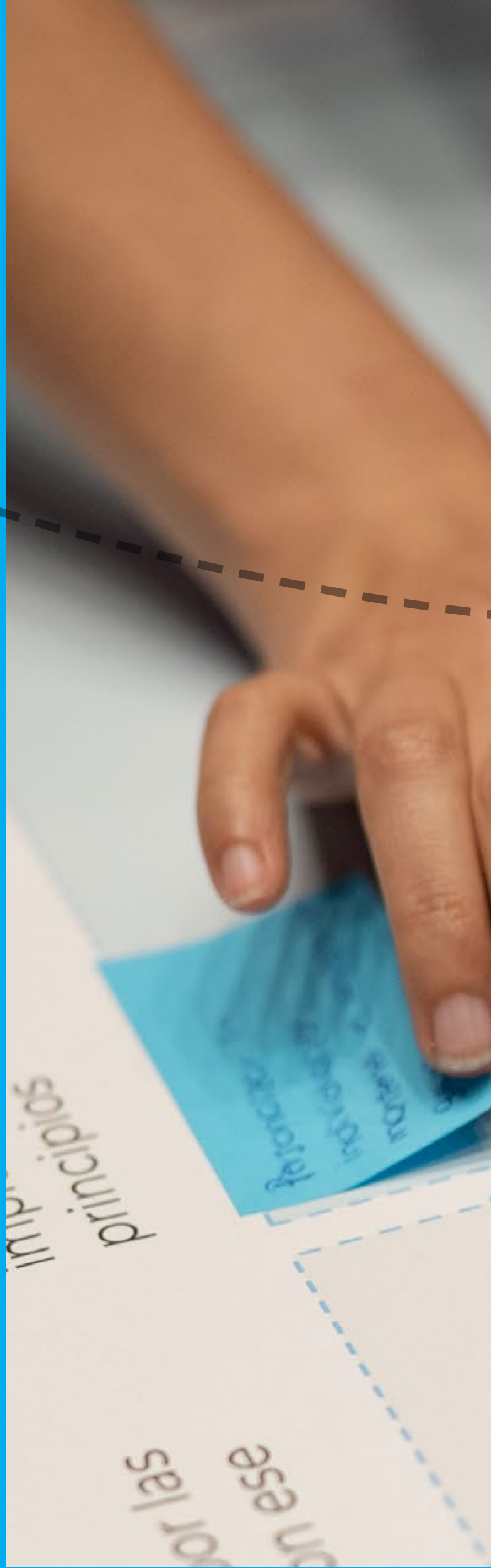
la tecnología es una gran aliada. Se pueden utilizar **herramientas como la impresión 3D, la robótica, el corte con láser, entre otras**. Para eso ha sido clave el uso intensivo de medios digitales por los jóvenes, no solamente para consumir contenido, sino también para producirlo y difundirlo en medios digitales en distintos formatos (post, blog, video, podcast, etc.). **Ceibal cuenta con el programa Ceilab, que engloba distintas iniciativas vinculadas al aprender haciendo**, como el pensamiento computacional, la robótica y los espacios *makerspace* en donde se trabaja con pensamiento de diseño para **resolver problemas mediante la creación de herramientas y objetos.**



05



**+ARTES**





Incorporar la metodología propia de las artes para aprender, como la experimentación, la expresión artística, etc. Además, incluir formación artística de manera transversal en educación media.



**“El arte podría darle un elemento de sorpresa, creatividad a las clases”.**



Los participantes del proceso identificaron que el arte debe ser jerarquizado, si tuvieran la oportunidad de reformar la educación. Los participantes propusieron **tomar al arte principalmente desde dos perspectivas: como metodología y de forma transversal, y como contenido específico** mayormente.

En palabras de los adolescentes, ambas

visiones del arte podrían resumirse en: “*el arte podría darle un elemento de sorpresa, creatividad a las clases*” y “*quiero que la educación del futuro tenga más música, arte, danza, teatro y deportes*”.

En cuanto al primer aspecto introducido por los estudiantes, el arte incorporado de forma transversal en todo el currículum y de forma metodológica, **se puede decir que existe un modelo llamado “artful learning”** que permite a los docentes y estudiantes **aprender a través de cuatro pilares: experimentación, indagación, creación y reflexión** (Hamilton, 2010). Integrar el arte de forma transversal en los currículums puede ser muy interesante, ya que **el pensamiento artístico propone otra manera de procesar y utilizar la creatividad** (Marshall,

2014). Una participante expresó: “*quiero que las materias promuevan la expresión*”. Aquí **los estudiantes pueden construir y demostrar sus aprendizajes de cualquier área** a través de alguna forma artística, a partir de participar en

**“Quiero que la educación del futuro tenga más música, arte, danza, teatro y deportes”.**

un proceso creativo en el cual se conecta el arte con otra asignatura. **El pensamiento artístico introduce ciertos aspectos que la educación podría incorporar más explícitamente** dentro de las aulas y la manera en la que se plantean los vínculos entre docente y estudiante, entre estudiantes con las actividades de aprendizaje y entre ellos a partir de esta. Es un pensamiento que hay quienes lo catalogan como “divergente” y distinto al lógico (Acaso y Megías, 2017), y que **está basado en una experiencia estética que trabaja basada en proyectos** y que promueve una construcción colectiva.

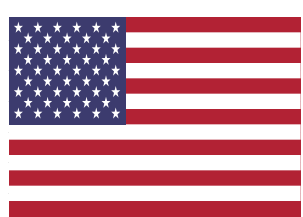
Por otra parte, en cuanto a la incorporación de formación artística de manera transversal, los adolescentes comentaron: “*que todas las orientaciones tengan literatura y filosofía*”



para el pensamiento crítico”. Educación media y, específicamente, bachillerato, ofrece la posibilidad de realizar la orientación Arte y Expresión desde el año 2007 y dentro de su programa se incluyen asignaturas como Historia del Arte, Expresión Musical, Expresión Corporal y Teatro, Comunicación Visual, etc. Quinto y sexto de bachillerato tienen un núcleo común de asignaturas, sin perjuicio de la orientación por la

que cada estudiante haya optado: Humanístico, Científico, Biológico o Arte y Expresión (DGES, s/f). Entre las asignaturas comunes para quinto año se encuentran Filosofía, Literatura y Educación Ciudadana, y en el caso de sexto año las primeras dos se mantienen. Por tanto, la propuesta del participante de contar con Filosofía y Literatura ya es un hecho en la educación media superior uruguaya.

## ¿Quién ya lo está haciendo?



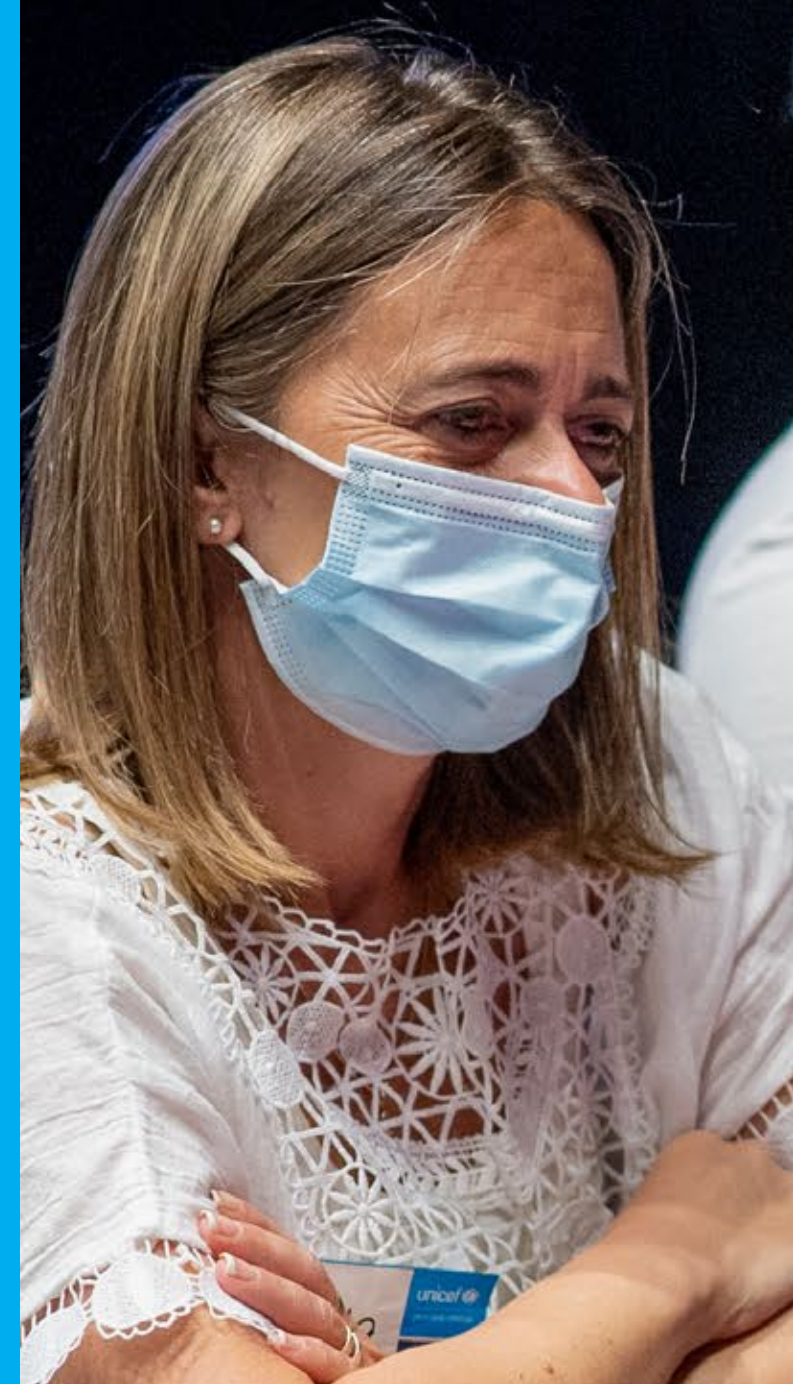
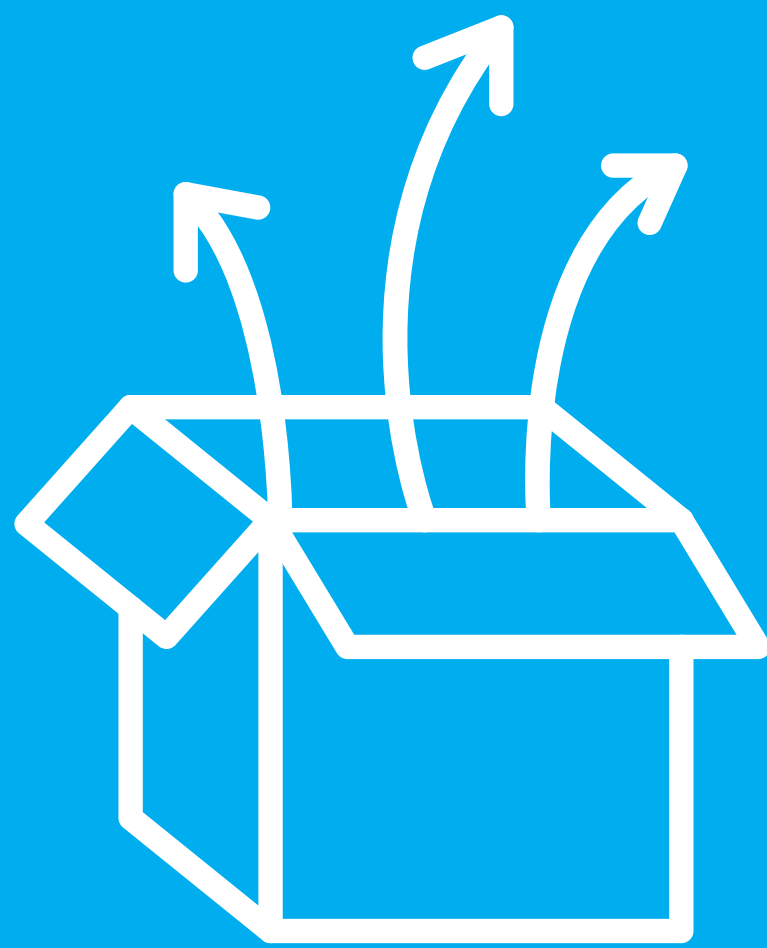
### Artful Thinking (Estados Unidos)

En el 2003, en una escuela de Michigan nació este proyecto que tiene por objetivo hacer del arte un medio para aprender el resto de las áreas, los contenidos y las competencias. El arte es utilizado para mejorar la comprensión lectora, la escritura y el rendimiento académico en general. Además, se busca desarrollar habilidades artísticas, de expresión, contemplación y sensibilidad hacia el arte y el resto de las áreas. Propone una metodología para dotar a docentes, aun sin formación específica, de competencias artísticas en el área para

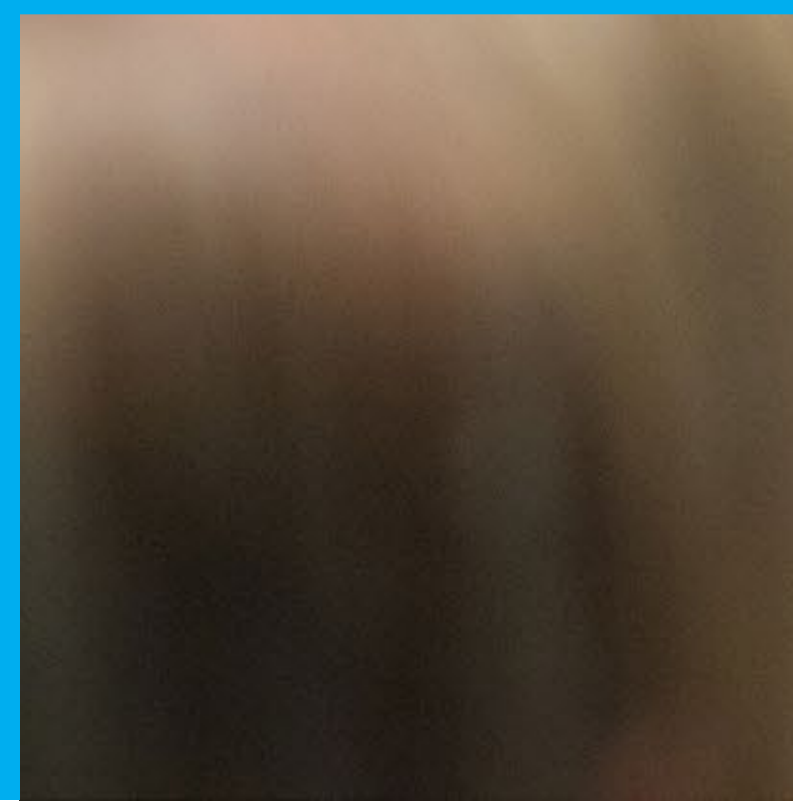
incluir en su planificación del día a día, conectar arte con sus contenidos curriculares y favorecer un ambiente de aprendizaje atravesado por la expresión, la sensibilidad y el disfrute. ¿Cómo lo hacen? Generaron una “paleta de pensamientos” propia que ejemplifica seis rutinas de pensamiento que pueden favorecer a los estudiantes a adquirir una perspectiva más amplia sobre los temas que trabajan: razonamiento, explorar puntos de vista, cuestionar e investigar, observar y describir, comparar y conectar, y aclarar lo complejo.



06



**DOCENTES 3.0**



# ducación



Docentes motivados, con nuevas herramientas y metodologías activas para desarrollar sus cursos con mayor apertura y entusiasmo. Formación docente en habilidades socioemocionales para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.





**“A veces aprendemos más en un video de YouTube bien explicado que en una clase virtual”.**



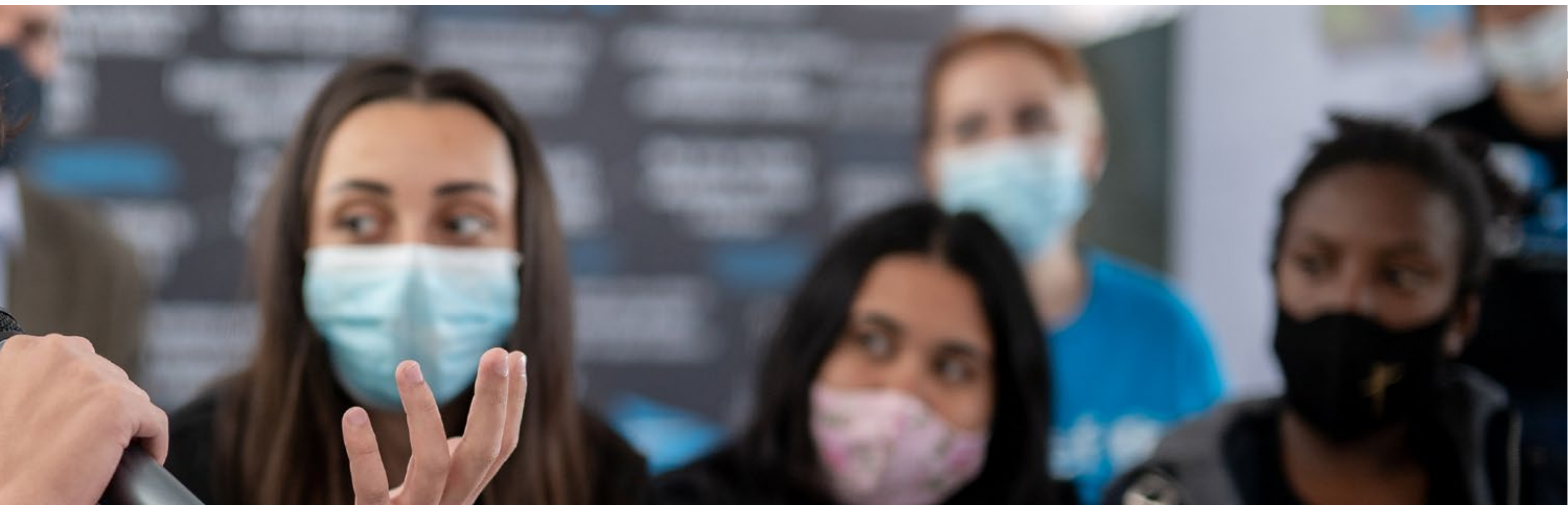
Los docentes son un aspecto clave en la educación y los participantes lo han dejado expresado a lo largo del proceso de manera enfática. Posiblemente haya sido de los principales aspectos mencionados por los adolescentes a la hora de reimaginar el futuro de la educación. Sus aportes fueron mayoritariamente hacia dos puntos: por un lado, **cómo son dictadas las clases, qué tipo de actividades se les pide** y cómo presentan las distintas temáticas; por otro lado, **el vínculo entre docente y estudiantes** y las relaciones que se posibilitan dentro del aula entre adolescentes.

Si bien no hay un consenso sobre **qué implica ser un buen docente**, sistematizaciones de estudios concluyen que los docentes que colaboran en el logro de aprendizajes **cumplen con cinco características** (Hunt, en Vaillant, 2012):

- 1** Están **comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje**, y en ese sentido los participantes expresaban que el docente habilite *“un espacio de razonamiento, pensar, razonar...”* y *“hay que dejar de ‘dar cátedra’ para entender que es una construcción colectiva del conocimiento”*.







**2** **Conocen las asignaturas que imparten y saben cómo enseñarlas**, en línea con lo que planteaba un participante: *“quiero que la educación tenga profesores que cuando estén impartiendo la clase emocionen y despierten nuestra creatividad”*.

**3** Son los **encargados de la gestión y el seguimiento del aprendizaje**.

**4** **Piensen y revisen sus prácticas** docentes y en este punto una participante comentó: *“me gustaría clases más activas, más recreativas que nos motiven ir a clase”*

**5** **Son parte de las comunidades de aprendizaje**.

La formación inicial docente es capital para el desarrollo de capacidades, pero también **es necesario brindar y asegurar cursos de actualización permanente** para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y las comunidades. Para el caso de la formación inicial docente, la evidencia muestra la importancia de las experiencias en prácticas preprofesionales supervisadas en centros educativos para una mayor efectividad docente (Elacqua et al., 2018).

Al parecer, **en Latinoamérica se ha visto que no hay suficiente conexión entre la teoría y la práctica**, y existe una marcada fragmentación entre los diversos contenidos que trabajan a lo largo de la carrera los estudiantes de profesorado (Vaillant, 2013).

Otro de los puntos mencionados por los participantes está relacionado a los docentes en cuanto a su competencia digital. Una participante comentó: *“la educación no está bien aplicada en la virtualidad (...) hay que darles herramientas a los profes”*; otro dijo: *“a veces aprendemos más en un video de YouTube bien explicado que en una clase virtual”*. **La competencia digital docente es una temática que ha cobrado relevancia** poco después de que la tecnología se introdujo en las aulas y se cayó la doble falsa asunción, por un lado, de que los estudiantes son nativos digitales y, por el otro, de que la tecnología resolvería los viejos problemas de la educación (Cuban, 2002; Lesta y Tachella, 2005).

**La formación inicial docente incorpora la temática de tecnología** educativa/TIC en materias específicas a lo largo de la carrera. Hay quienes argumentan que es una temática que **debe ser abordada de forma transversal**, ya que los docentes aprenden de ver a sus propios profesores y esta sería una buena modalidad de incorporarla.



Aunque se corre el riesgo de que nadie trabaje específicamente en la temática y que, por tanto, no quede abordada por ninguna asignatura ya que **nadie tiene la responsabilidad de hacerlo**. Algo similar ocurre con las prácticas profesionales y cómo los docentes son evaluados a la hora de ascender en su carrera docente. Tanto los centros de práctica como **las inspecciones no evalúan ningún ítem vinculado a la incorporación de tecnología educativa a las aulas**, por lo que esto no representa ningún incentivo a utilizarla para los estudiantes de formación docente y los docentes recibidos. Por consiguiente, existen diferencias en el desarrollo de las competencias digitales docentes, ya que es una inquietud que moviliza solo a quienes les interesa la temática. Esto deberá ser considerado si es que se desea contar con docentes con mayores niveles de desarrollo en sus competencias digitales y que no quede solo en la voluntad de quienes les interesa la temática. La pandemia hizo que la gran mayoría de **los docentes se volcara a lo digital y optara tanto por la oferta de plataformas educativas del Ceibal como otras soluciones**, como WhatsApp. Las cifras registradas por Ceibal en su plataforma CREA evidencian un aumento exponencial de uso y creación de usuarios sin precedentes desde que se creó dicho programa (ANEP, 2020).

### Propuestas de todos los actores sobre cómo implementar este principio:

- Docentes preparados para el **trabajo en diversidad de contextos y estudiantes**.  
Actualización continua en la profesión que considere **nuevas tendencias y habilidades**.  
Promover la finalización de la carrera docente para poder contar con **profesores titulados** y así disminuir docentes no titulados o profesionales de otras carreras (ej.: profesionales de la ciencia o la ingeniería que dictan la asignatura matemáticas).
- Docentes que puedan tener más **tiempo disponible en el centro educativo sin dictar clases**, para reunirse con estudiantes en tutorías, para coordinar entrevistas con ellos y sus familias. Esto permitiría que tengan más tiempo disponible para **acompañar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes**.
- Promover el **trabajo colaborativo entre docentes**, para enriquecer y amplificar experiencias innovadoras exitosas y fomentar una cultura de colaboración. Implementar comunidades de aprendizaje entre docentes.
- **Fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes** e incluir esta dimensión dentro de su evaluación por parte de directores e inspectores. Es fundamental contar con docentes con una salud mental estable para dar clase y **brindar apoyo a quienes lo necesiten**.

Este principio ha sido seleccionado por:



Representantes del sistema educativo

Sociedad civil



## ¿Quién ya lo está haciendo?



### Programa de **Acompañamiento Pedagógico** en Territorio, Ministerio de Educación de Ecuador

Se trata de una experiencia que ha sido destacada por el Programa Regional para el Desarrollo de la Formación Docente en América Latina (PREDALC) que integra CAF, el Banco Mundial y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). A partir de la evidencia de que una de las maneras más exitosas de **aprender es a través de mentorías es que esta iniciativa se propone perfeccionar el desarrollo profesional docente en la propia aula** (Vaillant, 2018). El programa busca la mejora en los aprendizajes de lectoescritura de los estudiantes de educación básica por medio de interacciones que denominan “de calidad” (Rolla, West, Olsen, Montalva, y Samaniego, 2019), para lo que se **proponen docentes como mentores de otros profesores para el apoyo y aprendizaje en el aula**. Estos mentores

observan y realizan retroalimentación a los docentes en el aula con el objetivo de mejorar sus intervenciones.

Este programa se ha implementado en escuelas de bajo rendimiento y rezago escolar, y ha demostrado resultados positivos en los aprendizajes de los estudiantes (Rolla *et al.*, 2019). La calidad docente es un factor determinante en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes. El PAPT **ha demostrado, por un lado, la mejora en la calidad de los docentes** y, por otro, ha abordado una problemática que existe en los sistemas educativos, que es la inequidad en la **distribución de los docentes**, en donde los de mayor experiencia suelen trabajar en los centros educativos con estudiantes pertenecientes a los niveles socioeconómicos más altos.



**07**



**+CERCANÍA**



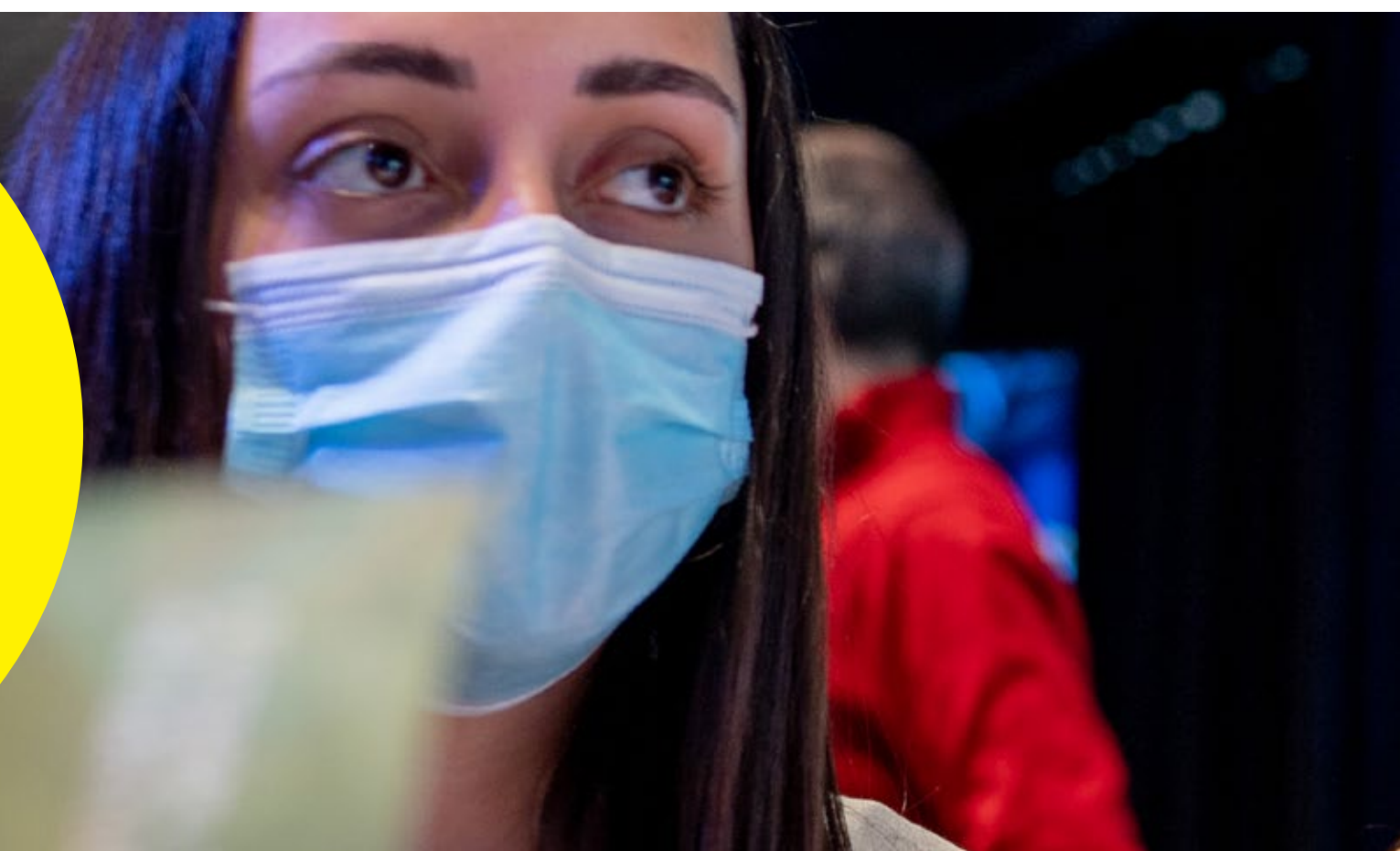


Aprender con mayor acompañamiento de los adultos referentes. Docentes y equipos más cercanos, que brinden tutorías y apoyen el crecimiento de los estudiantes. Generar sentido de pertenencia al centro educativo. Priorizar la salud mental de los estudiantes para poder enfrentar el estudio y el aprendizaje.





**“Que nos escuchen, nos apoyen, y que se preocupen si no venimos”.**



Este principio hace referencia al **acompañamiento y apoyo que reciben los estudiantes en el centro educativo** por parte de los adultos. Considerar **cómo los estudiantes se sienten en la institución y habilitar un espacio seguro y de cercanía** Son puntos claves para la construcción de aprendizajes. Los participantes de este proceso lo expresaron de diversas maneras y en repetidas veces. Uno de ellos comentó que los estudiantes buscan *“un centro educativo que se apoye en los estudiantes, no solo escuchándolos, también apoyándolos y diciendo ‘vos podés con esto’”*. En esa misma línea también comentaron: *“que nos escuchen, nos apoyen, y que se preocupen si no venimos”* y *“de los referentes educativos del centro espero un acompañamiento más cercano”*.

Sobre la misma temática, pero desde su experiencia dijeron: *“la mayoría de los adolescentes nos sentimos desmotivados a ir al centro”* y *“a*

*veces tenemos falta de pertenencia, no se siente que somos parte del centro de estudios, no lo sentimos como propio”*. Los adolescentes están atravesando una etapa de muchos cambios y **es importante habilitarles un espacio de contención para acompañarlos en este proceso**. En los últimos años, se han visto con mayor relevancia las iniciativas que **trabajan sobre la educación socioemocional de los estudiantes** como un importante aspecto para el desarrollo de otros aprendizajes (autorregulación), **promover resiliencia frente a adversidades**, manejo de emociones y **autoconocimiento, el cuidado por otras personas y el entorno**, entre otras (UNICEF, 2021c).

Los participantes de este proceso mencionaron **la importancia de la salud mental** y la necesidad de contar con un acompañamiento de los adultos más personalizado y cercano a su realidad.





Una participante comentó: *“quiero que la educación del futuro sea accesible y se tome en cuenta la salud mental de los estudiantes”*, mientras que otra mencionó: *“me gustaría tener más cercanía, mayor sentido de comunidad, que sea una familia entre alumnos y profes”*. En Uruguay, a través del INEEEd se realiza el estudio “Aristas” que evalúa las

habilidades socioemocionales de los estudiantes de sexto primaria (Aristimuño *et al.*, 2020; INEEEd, 2018). Dentro de su sitio web, en un área denominada “espacio socioemocional”, el INEEEd recoge los principales estudios vinculados a esta temática y también ejemplos internacionales de iniciativas sobre educación socioemocional.

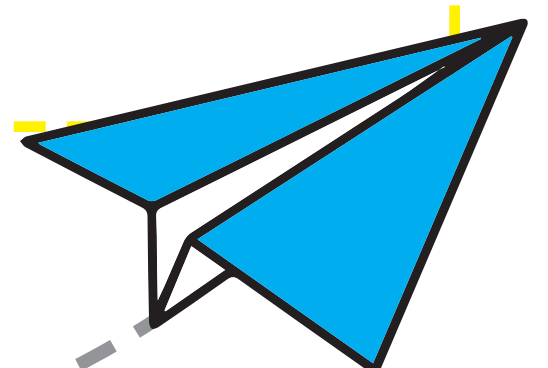
## **¿Qué se está haciendo?**



### **Educación Responsable Fundación Botín**

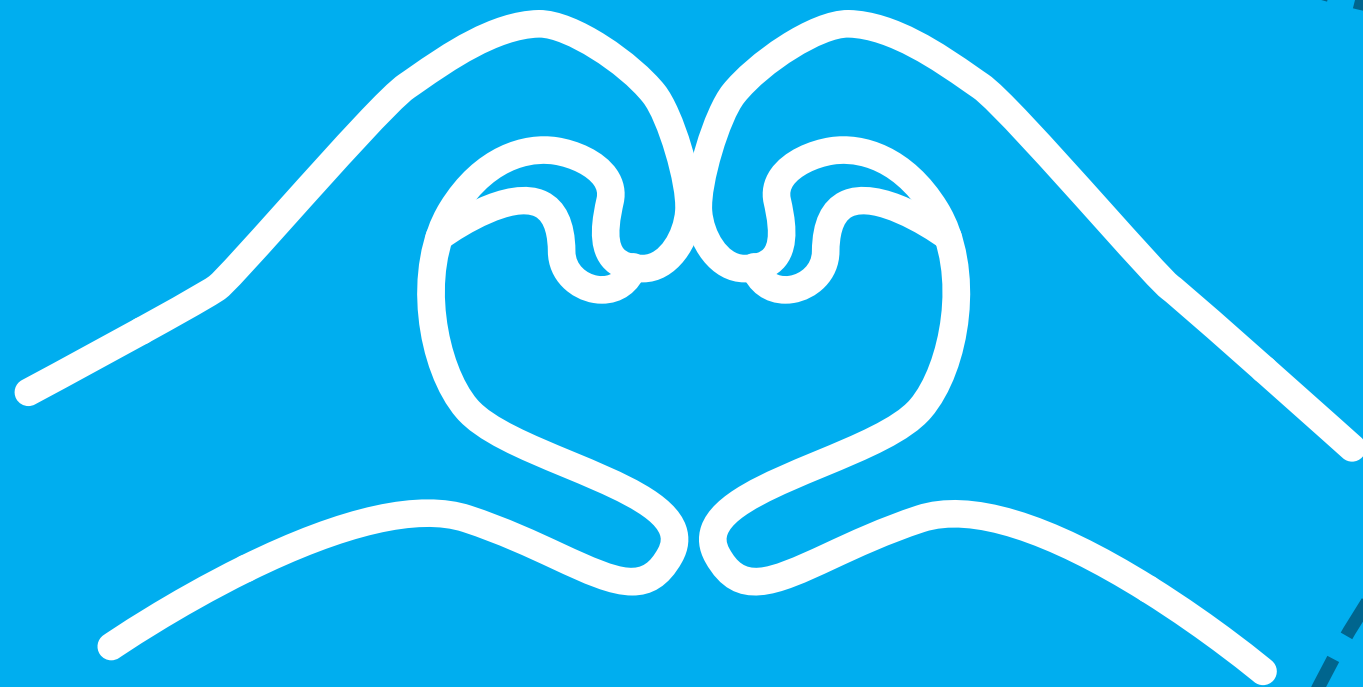
La Fundación Botín lleva adelante un programa llamado Educación Responsable, que involucra a centros educativos de España y países de Latinoamérica para promover una educación saludable para niños, niñas y adolescentes, que incentive su talento y creatividad para ser autónomos, competentes, solidarios y felices, en un centro que estimule la comunicación y la convivencia. Cuentan con una red de centros de educación responsable que integra más de 600 instituciones en siete países. En Uruguay, la Fundación Botín lleva adelante el programa de Educación Responsable con el apoyo de

Ceibal y la asociación civil Emocionarte. El programa tiene un repositorio de recursos educativos para el trabajo de estas temáticas y se ha evaluado la experiencia para medir el impacto y los resultados obtenidos en los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa. Entre los principales se encuentra la mejora en la identificación y comprensión de emociones que permite disminuir los niveles de agresividad en los centros educativos y, por tanto, se percibe una mejora en el clima escolar, la convivencia y el bienestar de los estudiantes y también de adultos referentes (Fundación Botín, s/f).





08



**INCLUSIÓN**







Inclusión en el más amplio de los sentidos y en todas las direcciones: una educación para todos y todas los estudiantes, libre, empática, accesible, que no discrimine por situación económica. Que los estudiantes con alguna discapacidad sean incluidos en cualquier centro educativo.



**“Hay muchos programas, pero no todos acceden, depende de dónde estés”.**

La educación inclusiva apunta a **apoyar y recibir la diversidad entre los estudiantes y así eliminar la exclusión social** que puede originarse como producto de **diversos orígenes sociales, étnicos, raciales, religiosos, de género y capacidad** (Ainscow y Miles, 2009). La educación inclusiva es un concepto que a menudo se reduce su significado a apoyar a niños y niñas con discapacidad para que puedan continuar con sus estudios, aunque los participantes se referían a una concepción más amplia de inclusión y también de equidad: *“quiero que haya más personas incluidas en lugar de que queden por fuera o abandonen”*, *“hay muchos programas, pero no todos acceden, depende de dónde estés”*. En este sentido, la caja de herramientas para apoyar la inclusión y equidad en educación recientemente publicada por la UNESCO (2021a) define **inclusión como el proceso que colabora para superar las barreras que limitan la asistencia, la participación y el logro de los estudiantes**, y se hace especial foco en aquellos estudiantes que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad (Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011). Mientras que

por **equidad se entiende asegurar justicia para que la educación de todos los estudiantes sea importante por igual**. Uruguay se ha adherido a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y allí se propone, desde un enfoque de derechos, que las personas con discapacidad puedan vivir en sociedad, tengan decisión sobre su vida y sus proyectos, y que puedan contar con los medios necesarios para realizarlos (UNICEF, 2021d). La educación inclusiva es un desafío para todos los sistemas educativos, comenzando desde lo conceptual hasta cómo llevar adelante iniciativas de esta índole. En este sentido, un participante comentó: *“me gustaría ver más diversidad en la educación”*.

**“Quiero que haya más personas incluidas en lugar de que queden por fuera o abandonen”.**



Para esto, Ainscow y Miles (2009) proponen **cuatro elementos como punto de partida** para la educación inclusiva:

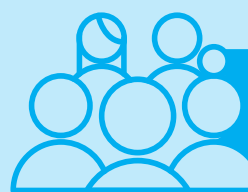
- 1** La inclusión es un proceso y, por tanto, debe entenderse como la búsqueda permanente de dar respuesta a la diversidad de los estudiantes.
- 2** La inclusión implica identificar y eliminar distintas barreras, y esto conlleva a realizar un trabajo exhaustivo de investigación para diseñar programas y políticas basadas en evidencia que busquen la eliminación de dichas barreras.
- 3** “La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes” (Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011, p. 5).
- 4** La inclusión implica poner particular atención en los grupos de estudiantes que estén en mayor riesgo de vulnerabilidad, es decir, que estén en riesgo de exclusión, de deserción, de fracaso escolar, etc.





Otro aspecto que fue mencionado por los participantes en cuanto a inclusión fue que *“cada persona tiene una forma diferente de adquirir los conocimientos”*. En esa línea, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un marco que permite a los estudiantes involucrarse en el aprendizaje, de manera de desarrollar las habilidades y competencias esperadas. El DUA parte de tres premisas: la variabilidad (la diversidad natural de los estudiantes), la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje, y el proceso iterativo (Fundación Ceibal, 2020). Imaginemos que los docentes son cocineros y, en lugar de preparar un plato específico para los estudiantes, se abren a ofrecer un bufé en el que presentan distintas opciones de comidas y dejan que los invitados, los estudiantes, elijan lo que desean considerando sus restricciones de alimentación y, de esta manera, los estudiantes dirigen su aprendizaje (Iniesto, en Fundación Ceibal, 2020). Este modelo rompe con el de las adecuaciones curriculares para estudiantes con dificultades específicas, ya que parte de que la diversidad es la norma y, por tanto, hay que ofrecer diversas estrategias para todo el alumnado.

**Este principio ha sido seleccionado por:**



**Sociedad civil**

**Propuestas de todos los actores sobre cómo implementar este principio:**

- **Removiendo las barreras** que impiden estudiar a muchos adolescentes para garantizar el acceso, la participación y el progreso de todos.
- Diseño Universal de Aprendizaje que asegure **propuestas y evaluaciones en diferentes formatos** donde los estudiantes puedan dar evidencia de su aprendizaje.
- Implica más que hacer los **edificios accesibles**. Hay que revisar las formas de gestión de todo el centro educativo para que todos los estudiantes puedan aprender. **Docentes con mayor carga horaria** concentrada en centros educativos para ser referentes, habilitar **encuentros intergeneracionales** de diálogo.
- Cada centro debe hacer una **declaración sobre qué es la inclusión** y cómo se trabaja para alcanzarla, y así poder evaluar periódicamente si se avanza con el plan que definió.



**¿Qué se está haciendo?**

## Índice de inclusión

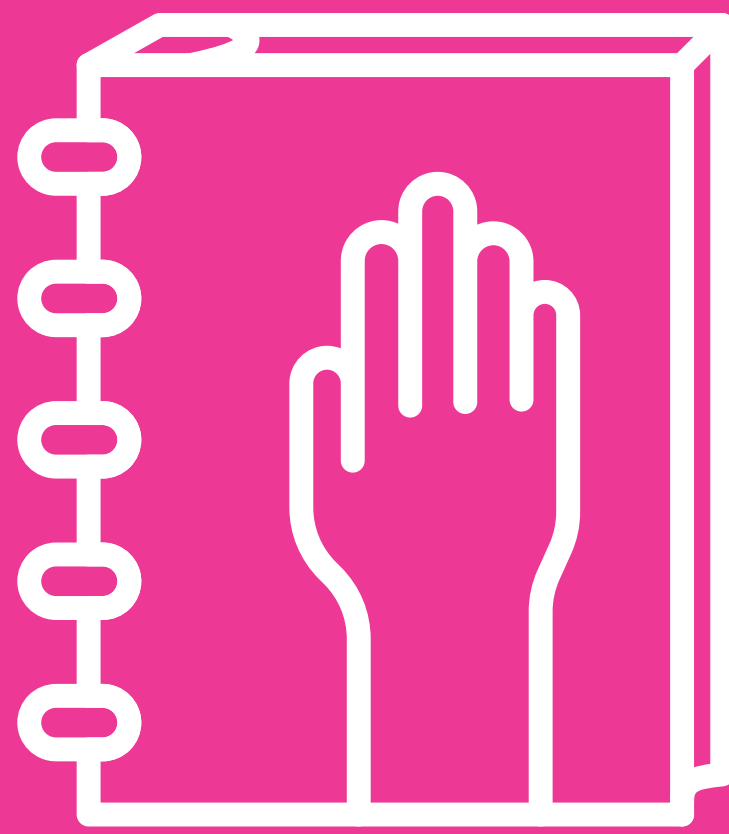
El índice de inclusión **es una caja de herramientas diseñada para el desarrollo de centros educativos inclusivos** que contemplen la mirada de los distintos actores involucrados: docentes, directores, estudiantes, familia, etc. Está desarrollado por Tony Booth y Mel Ainscow (2002) y **colabora para que los centros puedan autodiagnosticar el momento** en el que se encuentran en relación con esta temática y visualizar los siguientes pasos para ser más

inclusivos. La perspectiva de inclusión **plantea que todos los niños, niñas y adolescentes estén implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje**. El índice cuenta con cuatro elementos: conceptos claves sobre inclusión; marco de referencia: dimensiones y secciones; revisión de materiales: indicadores y preguntas; y proceso inclusivo. El índice de inclusión puede encontrarse en internet traducido al español con descarga gratuita.

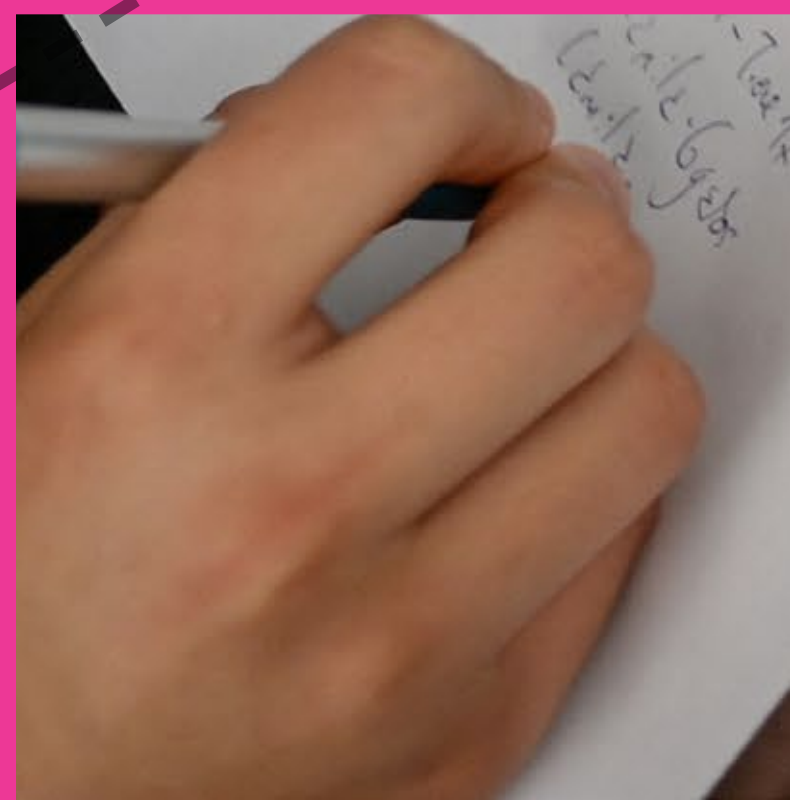




09



# AGENDA JOVEN





Que haya espacio para aprender sobre los temas que son relevantes y motivan a los estudiantes, como educación sexual y un punto de vista de género. También incorporar la educación ambiental y el desarrollo sostenible para contemplar un punto de vista responsable con el ambiente y el consumo de recursos.



**“Necesitamos contenidos que rompan con temas que son tabú”.**

Este principio engloba distintas temáticas que para los participantes son importantísimas para la educación. Lo principal está en **la importancia de contar con una agenda joven y un espacio para que los temas de sus intereses** sean abordados por la educación. Es decir, tener un porcentaje de currículum que no solo

se trate de un menú de oferta lo suficientemente amplio para **que los estudiantes puedan elegir según sus inquietudes,**

si no que, en este caso, se trata de poder proponer y generar el contenido sobre cuestiones que son del interés de los adolescentes. Es posible que los ejemplos de temáticas que los participantes trajeron al taller se vean transformados en un futuro cercano, ya que la agenda joven es dinámica. En esa línea, un participante expresó: *“me gustaría que se hicieran debates, que nos pregunten qué temas queremos dar relacionados con la clase”*, mientras otro expresó: *“necesitamos contenidos que rompan con temas que son tabú”*.

Una de **las temáticas que emergió recurrentemente es la educación sexual y trabajar desde una perspectiva de género.** Son contenidos que les inquieta e interesa

especialmente por la etapa de la vida en la que se encuentran. En palabras de un participante: *“necesitamos formarnos en educación sexual pero no desde la materia biología, que sea más integral”* y también: *“que la educación brinde educación sexual integral de la mano*

**“Me gustaría que se hicieran debates, que nos pregunten qué temas queremos dar...”**

*de profesionales”*. En la Dirección General de Educación Secundaria de la ANEP existe **en los currículos de primer y segundo año de secundaria una asignatura llamada ECA** (Espacio Curricular Abierto), **cuyo objetivo es que los estudiantes propongan el contenido de este espacio y la metodología** suele ser en formato taller. En la Dirección General de Educación Técnico Profesional de la ANEP no se encuentra un curso similar que permita a los estudiantes decidir el contenido o las problemáticas a trabajar. Otra de las temáticas más mencionadas por los adolescentes fue la preocupación ambiental. Una participante dijo: *“deben darnos herramientas para mejorar el planeta cada*





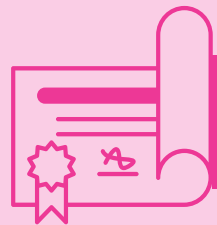
día más”, y en misma sintonía otro expresó: *“trabajar sobre la urgencia del tema ambiental, es responsabilidad de todos y todas”*. **La educación ambiental y el desarrollo sostenible son preocupaciones visibles** entre los jóvenes que participaron de este proceso. Varios de ellos se encontraban como voluntarios del movimiento juvenil contra el cambio climático y el calentamiento global llamado Fridays for Futures, fundado por la joven activista Greta Thunberg. En línea con este interés y con la

preocupación de los participantes adolescentes, **la UNESCO declaró que la educación ambiental debe ser un pilar en los currículos educativos del presente al 2025** (UNESCO, 2021a). En los programas de educación media no existe una asignatura transversal que aborde estas temáticas. **Desde la UTU se ofrece un programa en educación media profesional en conservación de recursos naturales y otra en guardaparque**, que tienen una duración de dos y un año cada una.

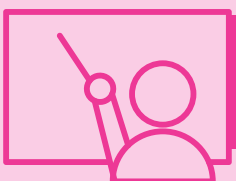




Este principio ha sido seleccionado por:



Representantes del sistema educativo



Docentes

Propuestas de todos los actores sobre cómo implementar este principio:

- Poner el **foco en el interés del estudiante** y tomarlo como punto de partida en las asignaturas.
- **Construir la agenda** del centro educativo **con participación de los estudiantes.**
- **Articulación con otras redes institucionales** en la zona del centro educativo en las que los adolescentes puedan participar.
- Definir con los adolescentes **actividades, charlas, talleres y otras experiencias de aprendizaje.**

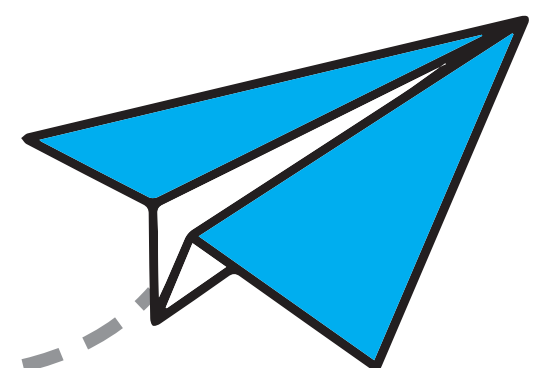
## ¿Quién ya lo está haciendo?



### Trix Trax (Venezuela)

Es un proyecto que **busca desarrollar la habilidad artística y cultural de sus estudiantes.** Nació en un centro educativo de Caracas, en Venezuela, pero ya son varios los países de la región que han replicado la iniciativa. ¿De qué se trata? **Los Trax son los estudiantes que tienen interés por desarrollar su talento musical** (cantantes, bandas, DJs, etc.) y **los Trix son los que están más interesados en desarrollar sus destrezas físicas** (sketers, bicicleta, malabaristas, bailarines, etc.).

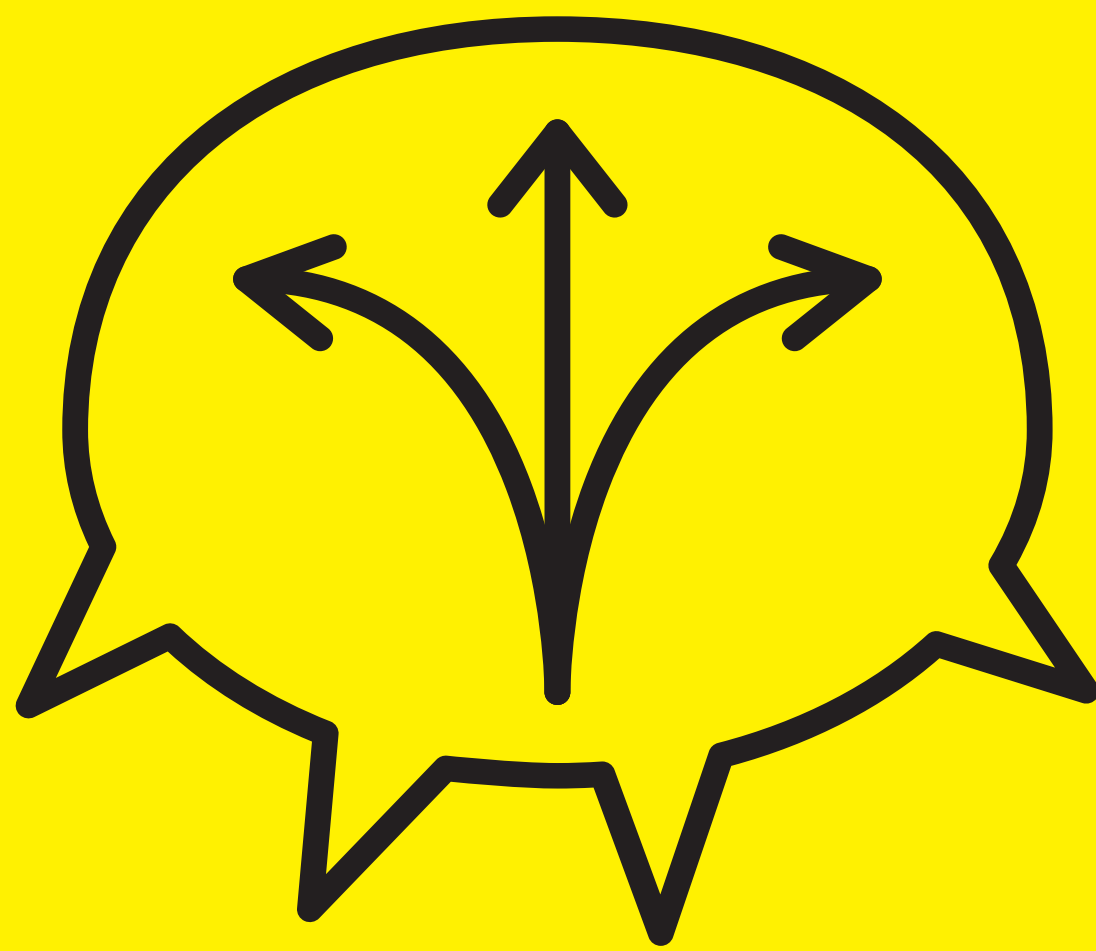
Gracias al apoyo de estudiantes que ya pasaron por el programa y que cuentan con un fuerte componente en la autonomía y el aprendizaje entre pares, **se prepara un festival Trix&Trax.** Los equipos deben estar conformados por Trix y por Trax, y juntos deben hacer una **muestra en el festival de talentos.** Así, se descubren muchos talentos entre los estudiantes y **se trabaja sobre la creatividad, el liderazgo, la autoestima y el trabajo en equipo.**



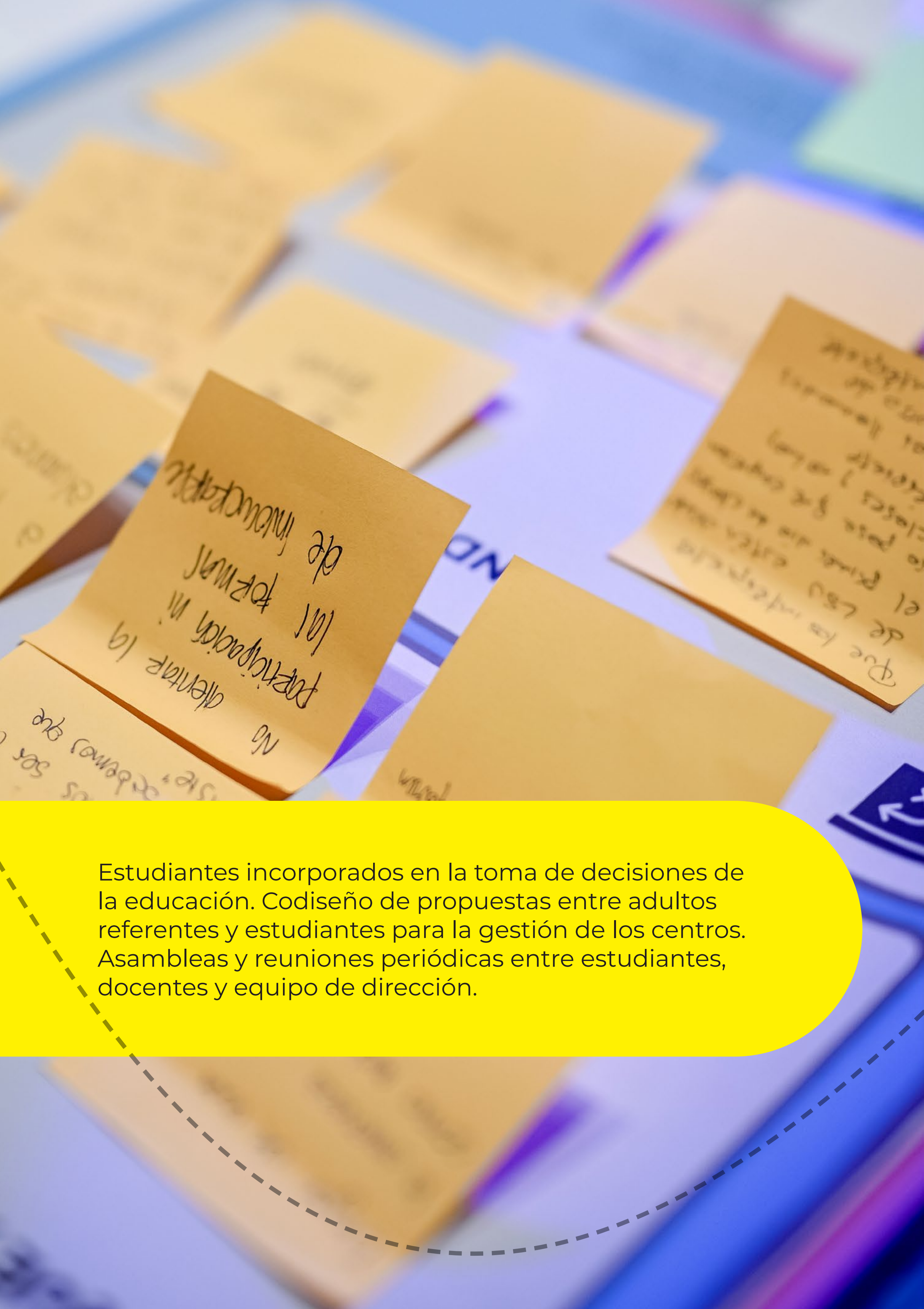




10



**PARTICIPACIÓN**



Estudiantes incorporados en la toma de decisiones de la educación. Codiseño de propuestas entre adultos referentes y estudiantes para la gestión de los centros. Asambleas y reuniones periódicas entre estudiantes, docentes y equipo de dirección.



**“Queremos presentar propuestas y tomar acción”.**

Entre los principios que los participantes de este proceso diseñaron para imaginar el futuro de la educación se encuentra el de participación. Lo han expresado de forma muy clara a lo largo del proceso y han hecho referencia tanto a la **participación en la toma de decisiones del centro educativo** como también a un nivel macro vinculado a **las políticas educativas**. Sobre el primer nivel expresaron: *“que cada estudiante esté involucrado en las decisiones del centro va de la mano con una plena inclusión”, “queremos presentar propuestas y tomar acción”, “nos gustaría tener reuniones periódicas entre estudiantes, docentes y equipo de dirección”.*

Mientras que en referencia a la participación y la incidencia en la política educativa, comentaron: *“queremos que las voces de los adolescentes estén presentes”, “si vas a hacer una política pública tenés que preguntarle a quién se la vas a aplicar”* y *“la voz de los adolescentes se debe tener en cuenta en el desarrollo de las políticas públicas”.*

**Involucrar a los estudiantes en ciertos niveles de la toma de decisiones** de su centro parece una iniciativa que puede **dotar a los jóvenes de varios aprendizajes**. En primer lugar, parece lógico pensar que esto incrementaría

su **compromiso con el centro**, promueve un **ejercicio democrático** y brinda herramientas de **participación civil**, oratoria y desarrollo de proyectos. Además, las decisiones que pueden contemplar la perspectiva de los adolescentes se verán enriquecidas por el **trabajo colaborativo** y en codiseño entre adultos y jóvenes.

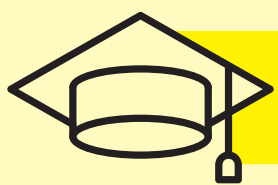
En cuanto al segundo nivel vinculado a la participación en el diseño de políticas

**“Si vas a hacer una política pública tenés que preguntarle a quién se la vas a aplicar”.**

educativas, en Perú se realizó el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN al 2036), en el que se **realizó una consulta a distintos actores de la sociedad** (docentes, directores, familias, estudiantes) de diversos puntos del país para poder sentar las **bases de un nuevo programa educativo que diseñaron**. La línea de codiseño de políticas públicas junto con la ciudadanía, y especialmente la población objetivo de la política, **ha dado resultados positivos en cuanto al diagnóstico de la problemática** y en innovadoras respuestas para abordarlas.



Este principio ha sido seleccionado por:



Académicos

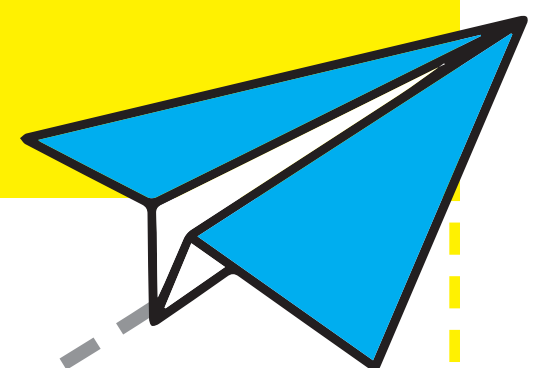
Propuestas de todos los actores sobre cómo implementar este principio:

- Promover **espacios genuinos de participación activa** que permita tomar decisiones colectivas.
- Crear mesas de delegados **electos que puedan tener reuniones periódicas con la dirección** del centro educativo.

## ¿Qué se está haciendo?



### Aprender Exhibiendo: Mostrar la escuela

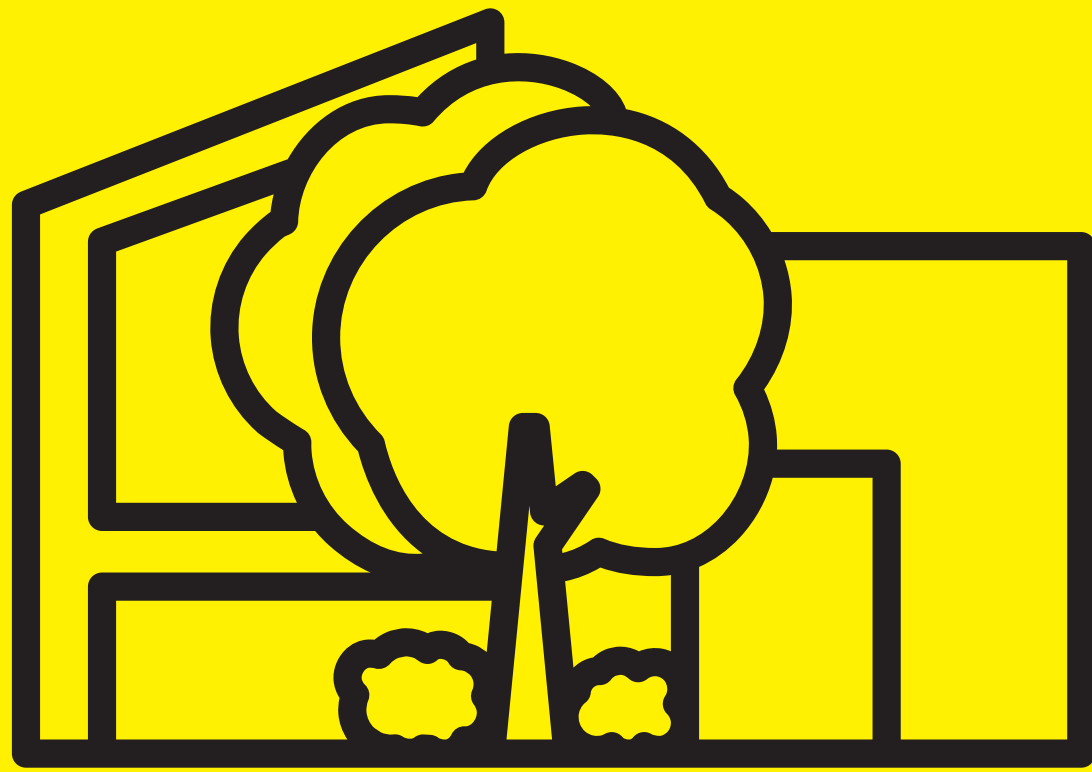


Esta experiencia propone **hacer muestras en los centros educativos abiertas a la comunidad** para catalizar ciertos aprendizajes y **favorecer la participación** de los distintos actores involucrados en las instituciones educativas. Las muestras **se preparan a partir de la identificación de un proyecto o temática** que involucre a los actores del centro y luego a partir de **procesos de investigación, diseño, trabajo en equipo** y comunicación se realizan exhibiciones que son similares a las de museos profesionales (Rivas

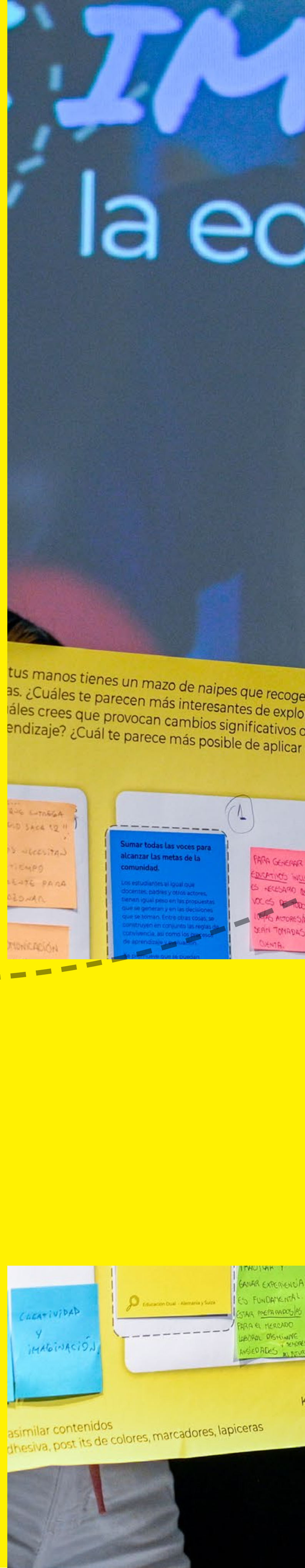
et al., 2017). Producen videos, audios, escenas teatrales con el apoyo de docentes y familias, y diseñan una experiencia para la comunidad. Las muestras **no son una feria de ciencias** en la que los estudiantes muestran lo que han realizado, sino que **se trata de un proyecto que suele estar enfocado en un tema que preocupa a los estudiantes** y docentes, que trabajan en conjunto para **habilitar una exhibición que permita involucrar a la comunidad** en la reflexión y el conocimiento del tema abordado.



11



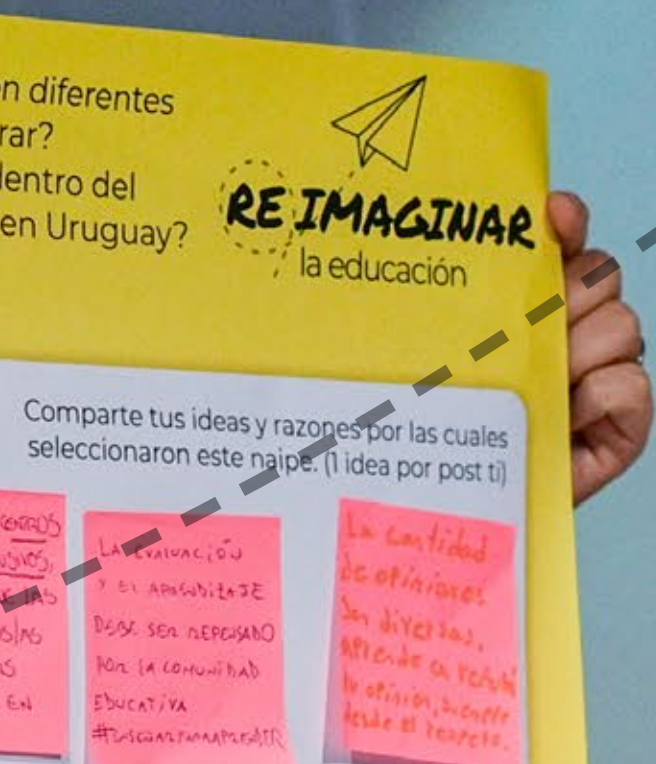
# CENTROS PARA SER





# IMAGINAR

## educación



Un centro educativo abierto, inclusivo, con clases en ronda para verse las caras y favorecer el diálogo, y áreas verdes para el aprendizaje al aire libre. Auditorio, gimnasio, piscina, aulas temáticas y otros espacios que favorecen la participación, expresión, actividad física, creatividad y las actividades comunitarias.





## “Aulas redondas, incluidos los profesores y los estudiantes”

Este principio hace referencia a dónde aprender y la importancia de **contar con espacios que favorezcan el aprendizaje**. Las ideas son diversas y van desde reestructurar el aula, “sentarse en filas o por orden de lista no ayuda a la construcción de conocimiento colectivo” o “aulas redondas, incluidos los profesores y los estudiantes”, hasta propuestas vinculadas al rediseño del centro educativo: “queremos centros con aulas laboratorio” y también “espacios de

expresión, como por ejemplo espacio para hacer telas, un anfiteatro, etc.”, y en esa misma línea una participante agregó: “cancha de deportes inclusivos para todos los deportes, por ejemplo, skate, para que no sea solo un centro de estudiar”. Otras de las inquietudes iban hacia **espacios abiertos y verdes**, mientras que otras proponían que **los centros debían ser más atractivos para pasar más tiempo allí** y “no sea un centro para estudiar e irnos a nuestras





*casas, que sea un espacio donde profesores y compañeros te hagan sentir cómodos para quedarte más tiempo”.*

Los espacios o ambientes de aprendizaje son capitales a la hora de aprender y existe amplia

bibliografía vinculada a

esta temática (Duarte, 2003). **La pandemia**

**permitió visibilizar la**

**importancia de los centros educativos,**

principalmente para

los ciclos de inicial, primaria y secundaria,

como lugares principales donde se desarrollan

los aprendizajes y los estudiantes encuentran

un espacio de socialización y crecimiento.

Latinoamérica ha sido el continente con el cierre de escuelas más prolongado (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial, 2021) y eso ha impactado enormemente sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Los centros educativos constituyen uno de los principales ambientes para el desarrollo de

aprendizajes y **las instituciones educativas**

**podrían incorporar nuevos abordajes para**

**contemplar los intereses de los adolescentes** y

hacer la experiencia de aprender más atractiva. Las

tendencias en cuanto a ambientes de aprendizaje

indican que hay muchas instituciones que están haciendo esfuerzos para integrar de forma

orgánica **tres tipos de ambientes de aprendizaje:**

**lúdico, estético y tecnologías educativas** (Duarte,

2003). Estos permitirían **vivenciar el aula y el**

**Los centros educativos constituyen uno de los principales ambientes para el desarrollo de aprendizajes.**

**centro educativo como un espacio de desarrollo,**

dejando atrás otras perspectivas vinculadas a la transmisión de conocimiento.

Por último, este principio **no trata**

**exclusivamente de temas de infraestructura,**

sino también de un cambio en **cómo se**

**organizan los centros educativos y cómo**

**se entiende al aprendizaje.** Los ambientes

atractivos y acogedores motivan y animan a

los estudiantes a querer aprender. Parte de esa

reconcepción de los centros educativos, como

espacios donde los estudiantes se encuentran,

desarrollan otras actividades, diseñan y crean

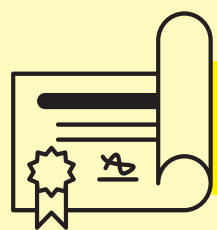
proyectos, **también implica una reconfiguración**

**de la participación,** tanto de la comunidad como

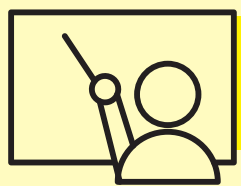
de las familias.



Este principio ha sido seleccionado por:



**Representantes del sistema educativo**



**Docentes**

### Propuestas de todos los actores sobre cómo implementar este principio:

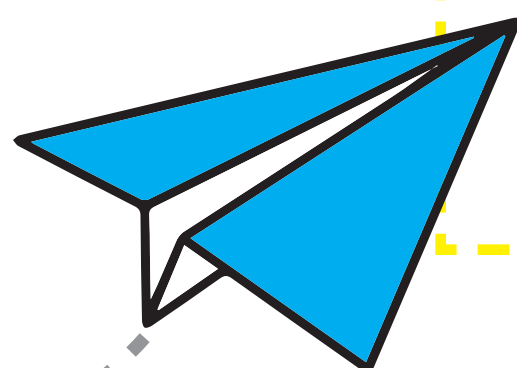
- **Mayor compromiso del Estado** en inversiones para centros educativos.
- Diseñar **espacios para el encuentro entre estudiantes** y otros actores que hacen a los centros educativos (docentes, adscriptos, familia, etc.). Contar con **espacios de recreación que habiliten el juego** y permitan a los estudiantes **pasar más tiempo dentro del centro.**
- Tener **clases fuera del edificio**, promover clases al aire libre y en espacios próximos al centro educativo que sean de interés (por ejemplo, en un museo). **Transformar el diseño de las aulas**, modificar la distribución de sillas y mesas en forma de círculo o semicírculo para que todos puedan verse.
- **Intervención y cocreación con estudiantes de mobiliario** y otros dispositivos para los centros educativos. Apoyo del **programa Ceilab para contar con más recursos** dentro del centro.

## ¿Quién ya lo está haciendo?



### Horizonte 2020 (España)

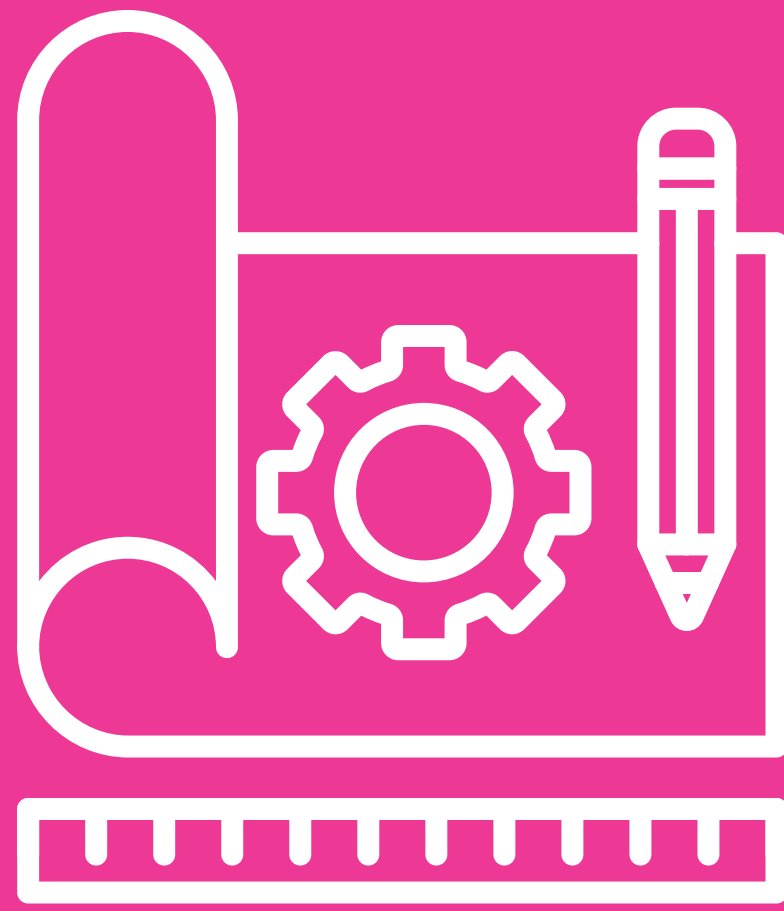
En Cataluña existe la red de centros educativos jesuitas, que lleva adelante un modelo educativo llamado Horizonte 2020. En este modelo han optado por quitar las asignaturas, los horarios y los exámenes para poder brindar una experiencia integral a los estudiantes. La clave está en que trabajan a partir de proyectos de forma colaborativa, en grupos pequeños o de forma individual y no existe el timbre del recreo, ya que permiten que los estudiantes regulen sus tiempos de descanso (Organización de los Estados Iberoamericanos, 2018). El modelo de evaluación que adoptaron es formativo, realizan constantes evaluaciones de desarrollo de competencias específicas y generales que han definido dentro de su modelo educativo y permiten a los estudiantes autoevaluarse y coevaluarse como aspectos centrales. Quizás lo más importante en vinculación con este principio es cómo han redefinido los espacios de aprendizaje: es un aula grande ya que conviven grandes grupos de estudiantes y uno puede encontrar distinta infraestructura, desde puf y gradas, hasta mesas y computadoras (Jesuites educación, 2016). No hay una distribución específica del mobiliario, ya que los grupos trabajan en islas que los profesores van visitando para trabajar con ellos. Además, cuentan con diversos recursos para poder consultar, por ejemplo, un espacio con dispositivos electrónicos para utilizar.



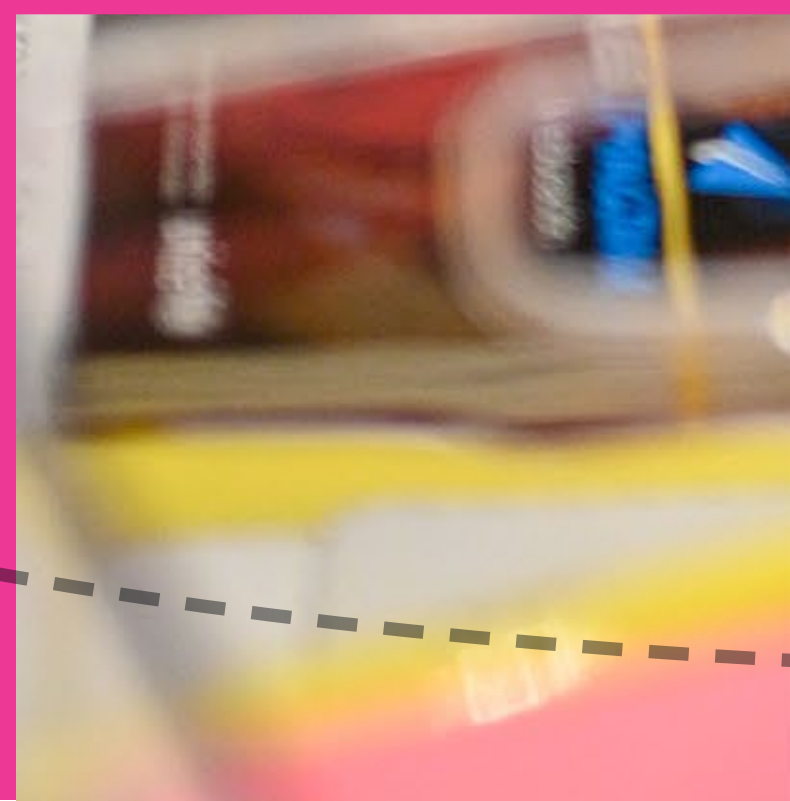




12



# APRENDER TRABAJANDO





Aprender habilidades laborales durante la educación media para facilitar la inserción al mundo del trabajo. Una educación que posibilite pasantías, capacitaciones, oportunidades laborales y habilidades para el trabajo. Trabajar y estudiar al mismo tiempo como parte de un solo proceso de formación.





**“La educación me tiene que preparar para tener una oportunidad laboral”.**



Este principio hace referencia a la posibilidad de contar con un vínculo más cercano entre el mundo de la educación y el del trabajo, lo que incluye distintas posibilidades, entre las que se destacan la **formación de habilidades para el trabajo y la posibilidad de contar con pasantías, experiencias en entornos de prueba y educación dual**. Los adolescentes se mostraron muy interesados en contar con experiencias laborales como parte del proceso educativo formal. En voz de los adolescentes: *“ser duales, trabajar y estudiar al mismo tiempo”, “tener experiencias en entornos de prueba y pasantías”, “nadie nos prepara para la inserción laboral”.*

En Uruguay, según la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (INJU, 2018), la inserción y la trayectoria laboral suelen ser un proceso de mucha importancia en la vida de los jóvenes y determinante para la vida adulta. En términos generales, **los jóvenes se encuentran en una situación más desfavorecida que los adultos en aspectos como: mayores cifras de desempleo, informalidad y menores remuneraciones.**

La educación dual es una práctica que se realiza en educación media en varios países

de Europa hace más de un siglo (Fürstenau, Pilz y Gonon, 2014). En Uruguay, los orígenes de la UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay) se remontan al año 1878, a partir de la creación de la Escuela de Artes y Oficios, y hoy existe una amplia oferta de propuestas educativas para educación media y educación media superior desde la Dirección General de Educación Técnico Profesional (UTU, s/f). Según datos del Observatorio de la Educación de la ANEP, la matrícula total de educación

**“Tener experiencias en entornos de prueba y pasantías”.**

media en Uruguay es de 357.500 estudiantes y aproximadamente 93.000 corresponden a la educación técnico-profesional. **Si bien los adolescentes optan mayoritariamente por la opción de educación secundaria, la matrícula de UTU ha venido en aumento: desde el 2012 se ha incrementado en un 31%** (ANEP, Departamento de Estadística, 2021). Durante los talleres, los participantes hicieron mención a este tema: *“la educación me tiene que preparar para tener una oportunidad*





laboral” y “me gustaría no división entre UTU y liceo, en UTU ya salís con un título que te abre puertas”. Los participantes se mostraron inquietos por su **futuro laboral y deseos de poder contar con una educación que les brinde su primera experiencia laboral** por medio de una pasantía o una experiencia puntual.

Desde el 2012 en Uruguay se cuenta con el **programa Yo Estudio y Trabajo**, una iniciativa interinstitucional entre el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), el MEC, el Ministerio de Desarrollo Social/INJU, el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP) y la ANEP. Se **ofrecen oportunidades laborales en todo el país a jóvenes de entre 16 y 20 años que se encuentren estudiando** (tanto en programas de educación formal como no

formal) y que no hayan tenido una experiencia laboral mayor a 90 días. Los interesados se inscriben en un sorteo y a quienes hayan sido seleccionados se les ofrecen pasantías remuneradas, de 20 a 30 horas semanales, en una institución que se les asigne, con una duración que ronda entre 9 y 12 meses. Es un programa dedicado a brindar primeras oportunidades laborales a jóvenes que se encuentren estudiando y les proporciona acompañamiento (a través de un supervisor que se asigna dentro de la institución donde se realiza la pasantía) y retroalimentación durante ese período.

Otra iniciativa que vincula el mundo del trabajo con el ámbito educativo es **Acercando Educación y Trabajo**. Este programa fue





impulsado desde el INEFOP en acuerdos interinstitucionales con el MTSS, la ANEP, la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), el PIT-CNT y las Cámaras de Industria y de Comercio y Servicios del Uruguay (INEFOP, s/f). El objetivo es **mejorar la calidad de la educación técnica y profesional** por medio del acercamiento de la educación a las necesidades reales del ámbito laboral (CAF y UNICEF, 2021). Son las mismas instituciones educativas en conjunto con empresas las que presentan propuestas de formación a jóvenes mediante una modalidad en la que **los estudiantes están mitad de las horas en el centro educativo y la otra mitad en la empresa formadora**. La distribución puede variar hasta tener el 70% de las horas en la empresa formadora. El plan de formación se elabora en conjunto entre ambas entidades y está enfocado en las habilidades que ese sector productivo necesita, el acompañamiento de un tutor y los espacios de formación. Pueden participar jóvenes de 15 a 29 años, y se les realiza un contrato de trabajo en el que parte de su sueldo es subsidiado por INEFOP (CAF y UNICEF, 2021).

En Montevideo, desde el 2016 existe **Ánima, un centro educativo de gestión privada y acceso gratuito que ofrece bachillerato tecnológico con opción TIC o Administración**. Su modelo está basado en educación dual. Con el apoyo de varias empresas con representación local, los estudiantes **trabajan en el aula y realizan pasantías en las empresas**, con el objetivo de dotarlos de competencias para el trabajo y “para la vida” (Ánima, s/f, p. 5). Entre Ánima y la empresa se define un plan de formación para cada estudiante, que será acompañado por un tutor (supervisor) dentro del ámbito laboral, quien será la persona encargada de brindar retroalimentación y seguimiento.

Este principio ha sido seleccionado por:



Cooperación internacional



Sector privado

Propuestas de todos los actores sobre cómo implementar este principio:

- **Trabajar por proyectos.**
- Trabajar sobre **emprendedurismo.**
- Posibilitar **experiencias laborales** previas al egreso de educación secundaria.
- **Poner en práctica lo que se aprende** por medio de algún trabajo concreto.



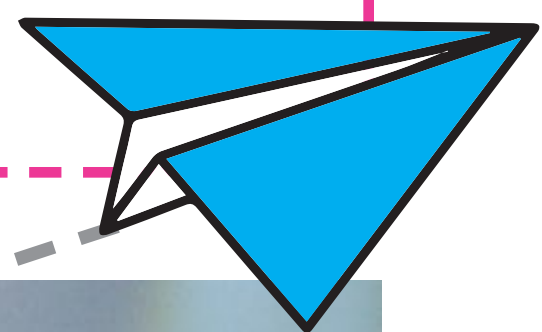
## ¿Quién ya lo está haciendo?



### Educación dual en Alemania: **práctica laboral + educación en centro educativo**

La formación técnica dual comenzó a finales del siglo XIX y consiste en que, en la educación secundaria superior, **los estudiantes puedan elegir entre más de 330 ocupaciones que sean de su interés.** La formación se plantea de la siguiente manera: 70% del tiempo lo destinan a trabajar en una empresa/emprendimiento y 30% en el centro educativo aprendiendo las competencias necesarias para ese ciclo educativo. Hoy, **el 50% de los estudiantes en Alemania optan por esta opción,** que se ha ido modernizando y actualizando a

lo largo del tiempo. Al terminar esta formación dual, los estudiantes tienen experiencia laboral (ya que esas pasantías son remuneradas) con competencias específicas del mundo del trabajo más el bachillerato culminado. Además, **dos tercios de los jóvenes luego de terminar su práctica siguen trabajando para esas organizaciones.** Por último, este tipo de formación es común en otros países de Europa, como por ejemplo, Dinamarca, Holanda, Austria y Francia.

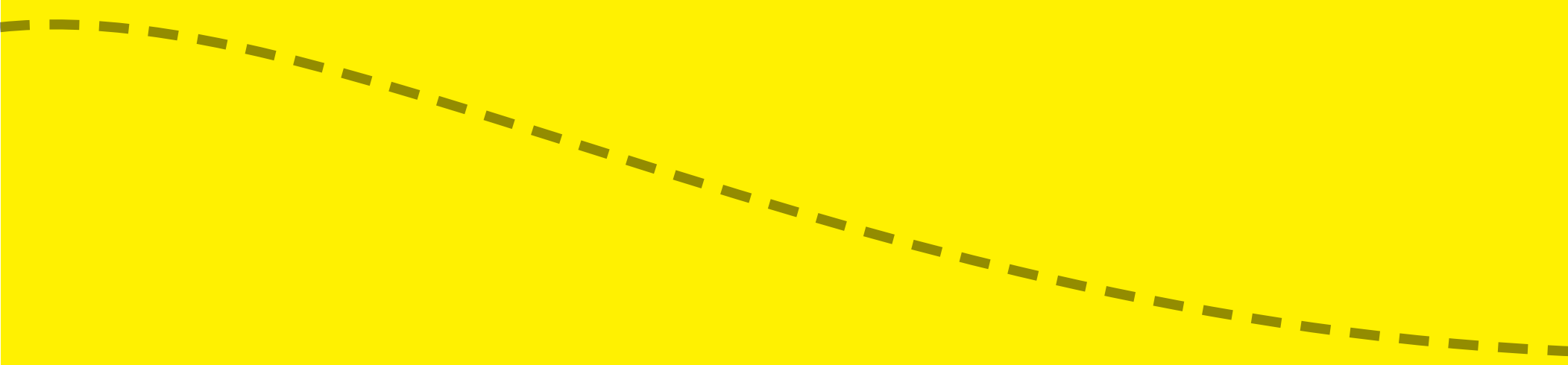




13



# MODOS HÍBRIDOS

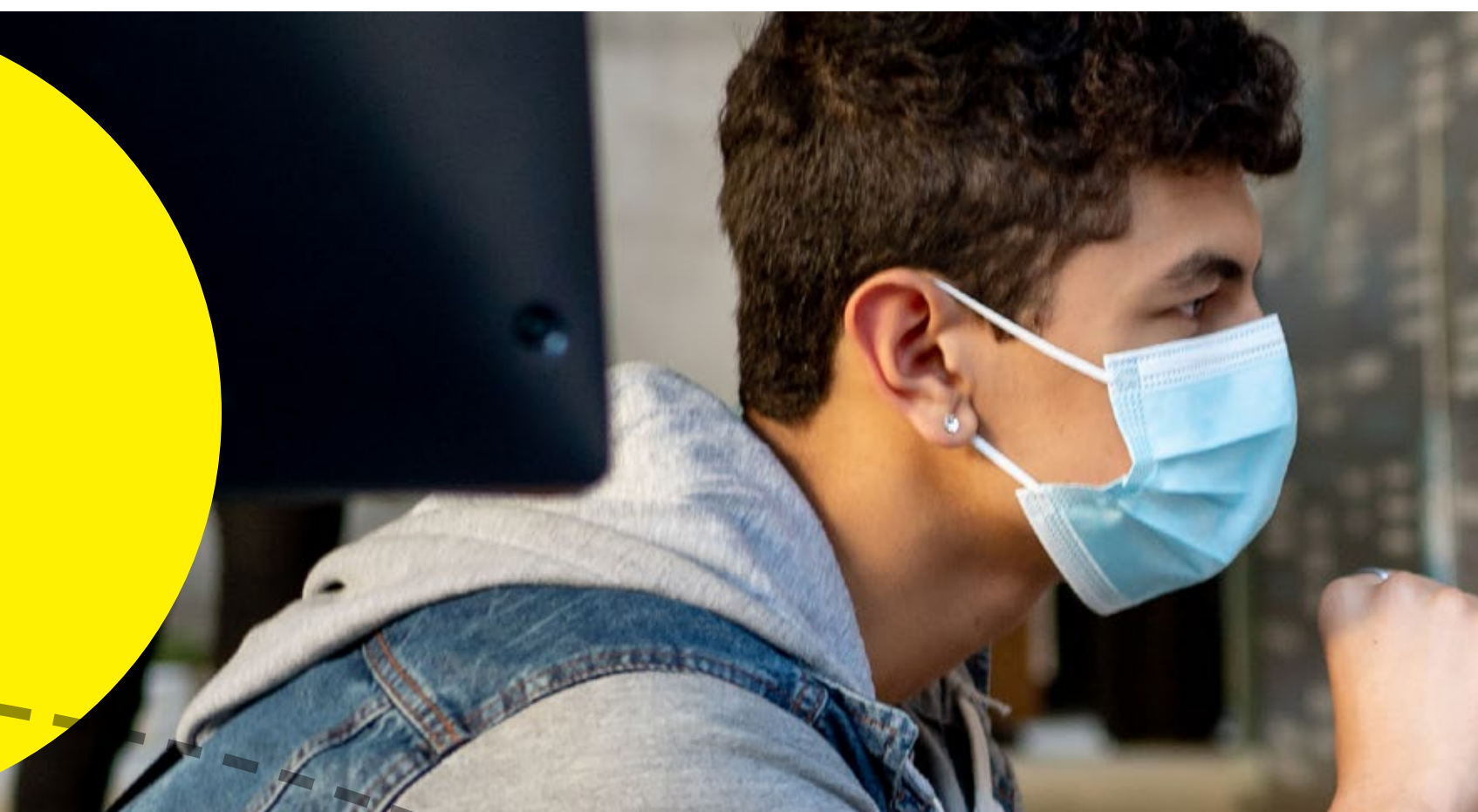




Una educación basada en el encuentro cara a cara y en métodos flexibles de aprendizaje que tomen los mejores beneficios de la educación presencial y virtual, pero no busque suplantar una con la otra. Asegurar condiciones de infraestructura y conectividad tanto en centros educativos como para los y las estudiantes.



**“Aprender en casa y en la virtualidad también, eso es el futuro”.**



Educación híbrida, mixta o combinada. Son varios los términos que refieren a esta modalidad de educación que ofrece presencialidad y virtualidad (sincrónica o asincrónica) y que **ha sido más difundida como consecuencia de la pandemia.**

En palabras de los participantes: *“aprender en casa y en la virtualidad también, eso es el futuro”.*

Un aspecto central en esta modalidad es que las dinámicas de la presencialidad y la virtualidad son totalmente distintas, así también sus oportunidades, y por tanto no

se debe cometer el error de querer replicar las prácticas presenciales sin una adaptación previa (Pardo y Cobo, 2020).

**Los modos híbridos habilitan nuevas maneras de evaluar y brindar retroalimentación a los estudiantes.** Se pueden identificar cuatro tipos de evaluación posibles para estos contextos: **evaluación de conocimiento o comprensión, evaluación orientada a paneles de discusión, orientada a la reflexión y orientada a proyectos** (Myung et al., 2020). A partir de los objetivos de aprendizaje propuestos, los docentes deben identificar los tipos de evaluación que mejor informan el progreso de sus estudiantes sobre esos logros de aprendizaje. Cualquiera de estos

tipos de evaluación se puede incorporar como evaluación sumativa o formativa, dependiendo del uso y la intención que se le otorgue.

Un punto importante es que **esta modalidad permite jerarquizar el rol de las familias** como aliadas claves para el desarrollo de aprendizajes, por tanto, contar con **comunicación fluida**

**“Las dinámicas de la presencialidad y la virtualidad son totalmente distintas”.**

**y retroalimentación en ambas direcciones es capital para los sistemas educativos.**

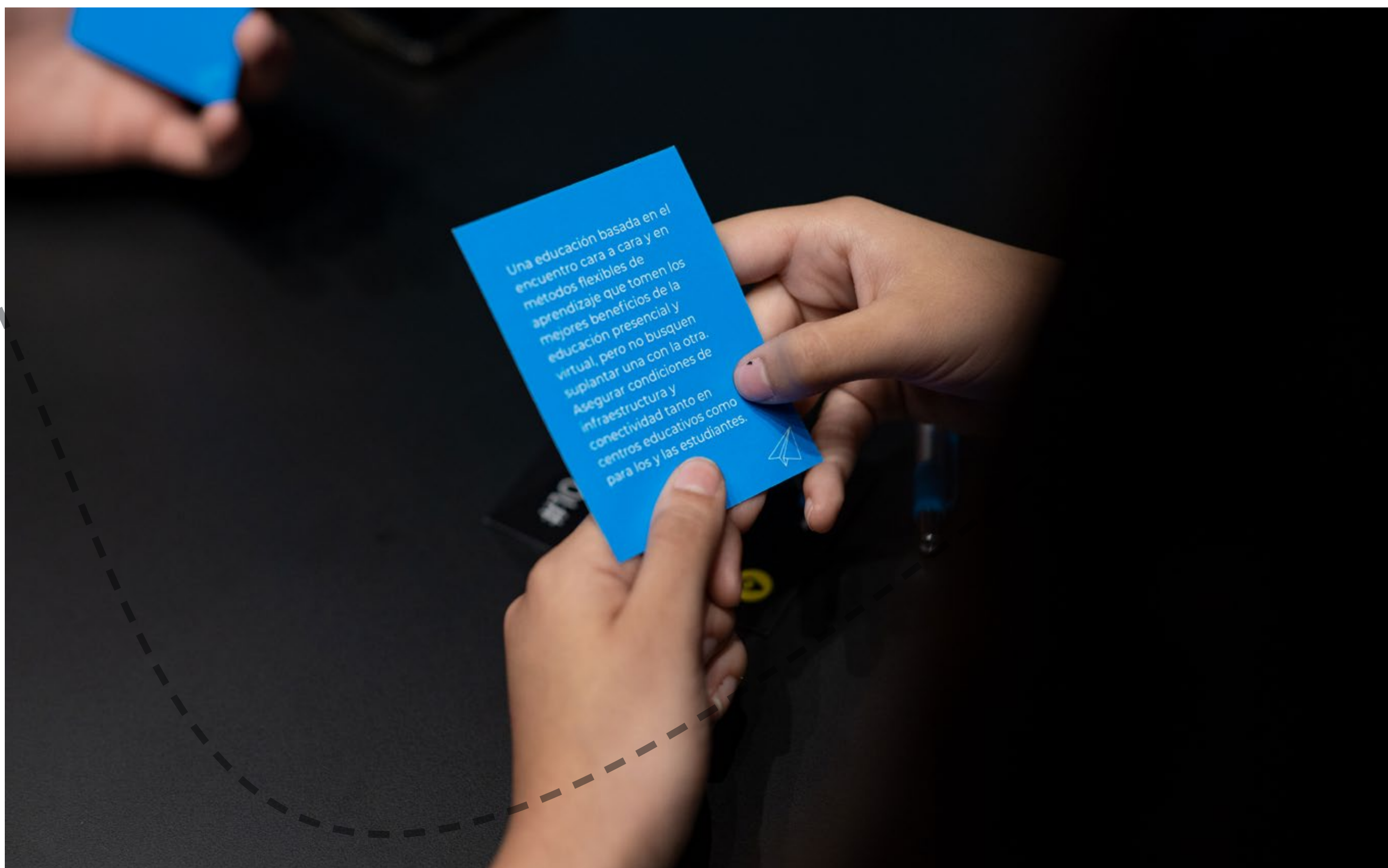
Existen investigaciones que han demostrado que informar a las familias sobre las tareas no realizadas por parte de sus hijos o los días que se ausentaron colabora en el cumplimiento de tareas y también en los desempeños académicos (Bergman y Chan, 2021). Además, **estar en contacto con las familias puede brindar más datos e insumos a los docentes para comprender mejor la situación de los estudiantes** y mejorar las pautas y personalización de las tareas (California Department of Education, 2020).

En todos los casos, para implementar un sistema



de educación híbrida se deben tomar en cuenta algunos aspectos vinculados no solo a la formación docente, sino a cómo está estructurado el sistema para poder habilitar la modalidad híbrida. Algunas ideas de los propios participantes fueron: *“posibilidad de estudiar a distancia*

*o semipresencial”*, *“yo creo que va a haber clases virtuales y presenciales, así estaremos preparados para adaptarnos a cualquier situación”*, *“podría verse también una modalidad mixta teniendo elementos de la virtualidad en clases presenciales siempre o también hacer*





*mitad presencial, mitad virtual”.*

En cuanto a infraestructura, es sabido que en Uruguay, gracias a Ceibal, esta no es una dificultad en cuanto a los equipamientos y la conexión en centros educativos y ciertos espacios públicos.

**Se debe apoyar y brindar oportunidades a los docentes para que se embarquen en esta transformación**, pero también realizar acuerdos dentro del sistema para reglamentar cómo se implementará. Los participantes

sugirieron: *“buscar nuevas estrategias de enseñanza”* y *“ver la virtualidad como una herramienta”*. Esto significa

tanto poner a disposición oportunidades de desarrollo profesional como priorizar la salud mental y el bienestar de los educadores (Myung *et al.*, 2020).

En Uruguay, el INEE (2021) ha realizado estudios sobre **la situación de los docentes durante la pandemia y sus resultados arrojan una realidad dispar entre quienes trabajan en el ámbito público y quienes lo hacen en el privado**. Quienes trabajan en el ámbito educativo privado declaran haber tenido mayor vínculo con las familias y los estudiantes, así como más herramientas y posibilidades por parte

## **“Buscar nuevas estrategias de enseñanza”.**

de los centros educativos para hacer frente a la situación. Otro de los hallazgos indica que combinar la esfera pública y la privada fue un desafío que afectó más a mujeres, por las tareas







de cuidado, que a los profesores varones. Además, **la competencia digital se marcó como otra de las cuestiones más desafiantes en este proceso.**

En la misma sintonía, una participante dijo: *“utilizar plataformas interactivas, que van más allá de un Zoom y un Word”.*

Dicho esto, un sistema educativo que desee incorporar modos híbridos de aprendizaje **deberá considerar y contemplar nuevas estrategias de reglamentación del trabajo para sus docentes** y ofrecer capacitaciones que puedan dotarlos de herramientas para obtener las mejores oportunidades de cada modalidad (virtual y presencial).

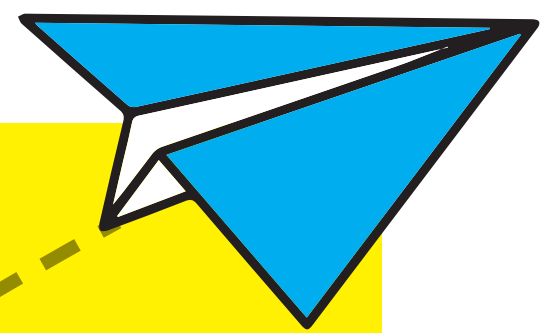
Por último, los modos híbridos aparecen como una opción razonable para educación secundaria, ya

que los estudiantes han atravesado al menos ocho años de enseñanza obligatoria y esta alternativa **les permitiría trabajar sobre el desarrollo de su autonomía.** Además, es una modalidad que, de incorporarse, les brinda mayor flexibilidad para optar por los mejores momentos para realizar las

### **“más flexibilidad de horarios”**

actividades de aprendizaje y, como ellos mismos dijeron: *“más flexibilidad de horarios”.* En esta misma línea, estudiantes que se encuentren trabajando o pasando por una situación extraordinaria en su hogar y que deban suspender temporalmente el estudio presencial (por ejemplo, debido a una intervención médica) puedan continuar con su educación.

## **¿Quién ya lo está haciendo?**



### **Innovaschools (Perú)**

Las Innovaschools son una **red de centros educativos privados** (de bajo costo) que nacen en Perú en el año 2005, con una oferta de educación inicial, primaria y secundaria. Cuentan con **más de 60 centros educativos en todo el país y la red se ha extendido a México y Colombia** en los últimos años. Su **propuesta pedagógica es flexible y adaptable, está basada en aprendizaje por proyectos, laboratorios y clases de discusión** en las que se propone trabajar de forma grupal e individual. Parte de lo central de esta propuesta es que se basa en un modelo híbrido 70/30, donde **70% del tiempo los estudiantes se encuentran en clase** trabajando de forma muy activa en grupos y el **30% restante de tiempo trabajan de**

**forma individual a través de la plataforma LMS** de la institución (BID, 2017).

La arquitectura del centro y de las aulas acompañan esta propuesta, ya que durante el tiempo de clases **las aulas están dispuestas para trabajar en islas en grupos** y tienen distintos profesores que estructuran, acompañan y retroalimentan ese tiempo. Luego, cuando llega **la parte híbrida, las aulas se abren para generar espacios más amplios** y poder contener a más estudiantes, para que trabajen a su propio ritmo en la plataforma educativa. Ese espacio también cuenta con la **supervisión de tutores** que, en caso de que los estudiantes lo necesiten, **pueden intervenir individualmente para apoyar la tarea.**



En tus manos tienes un mazo de naipes que recogen diferentes ideas. ¿Cuáles te parecen más interesantes de explorar? ¿Cuáles crees que provocan cambios significativos dentro del aprendizaje? ¿Cuál te parece más posible de aplicar en Uruguay?

**RE IMAGINAR**  
la educación

Comparte tus ideas y razones por las cuales seleccionaron este naipe.

Comparte tus ideas y razones por las cuales seleccionaron este naipe. (1 idea por post it)

Comparte tus ideas y razones por las cuales seleccionaron este naipe. (1 idea por post it)

Comparte tus ideas y razones por las cuales seleccionaron este naipe. (1 idea por post it)

Comparte tus ideas y razones por las cuales seleccionaron este naipe. (1 idea por post it)

Comparte tus ideas y razones por las cuales seleccionaron este naipe. (1 idea por post it)

Comparte tus ideas y razones por las cuales seleccionaron este naipe. (1 idea por post it)

Comparte tus ideas y razones por las cuales seleccionaron este naipe. (1 idea por post it)

Comparte tus ideas y razones por las cuales seleccionaron este naipe. (1 idea por post it)

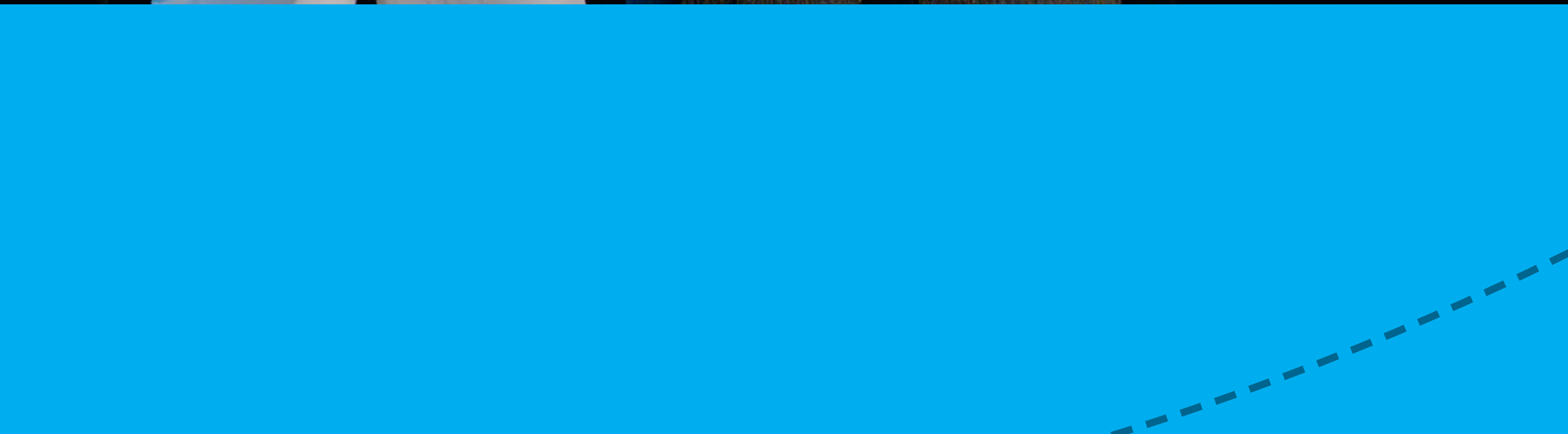
Comparte tus ideas y razones por las cuales seleccionaron este naipe. (1 idea por post it)

Indicaciones de aprendizaje y similar contenidos.  
Usar por grupo, manilla autoadhesiva, post it's de colores, marcadores, lapiceras.

Kit desarrollado por  
Directores para



**VECT**  
REGENE!





# REFLEXIONES



UNICEF, por medio de esta publicación, busca **jerarquizar las perspectivas de los adolescentes en relación con el diseño de políticas educativas.**

Son los y las adolescentes los protagonistas de la educación media y suelen ser los menos consultados a la hora de implementar cambios educativos. **Las propuestas que ellos realizaron en este proceso no se alejan de innovaciones que están en marcha en otras regiones** o de cambios que son sugeridos por diversos especialistas internacionales desde hace un tiempo. Considerar los aportes de los destinatarios de las políticas educativas parece un aspecto fundamental para asegurar diseños adecuados y centrados en los protagonistas. Esto no desestima el hecho de que el diseño de políticas educativas esté a cargo de profesionales y gobernantes que trabajan en distintos niveles para asegurar su desarrollo y evaluación. **Se espera que este documento sirva como punto de partida para integrar a los adolescentes en los procesos** de diseño y desarrollo de política educativa.

Los trece principios para reimaginar la educación son el producto de la sistematización de un proceso de codiseño entre adolescentes de distintas zonas del país, provenientes de distintos contextos socioeconómicos y diversas trayectorias educativas. Como punto de partida, se trabajó sobre **tres grandes ejes que estructuraron las discusiones: qué aprender, cómo aprender, y cuándo y dónde aprender.** Al mismo tiempo, se integraron tres perspectivas transversales para el diseño de las actividades y promover los aportes de los participantes para repensar la educación con base en sus experiencias: amplificar lo positivo del sistema educativo, no continuar con aquello que se identifica como negativo y crear nuevas propuestas. Al cierre del proceso, estos principios, que guardan una correspondencia con los ejes mencionados al

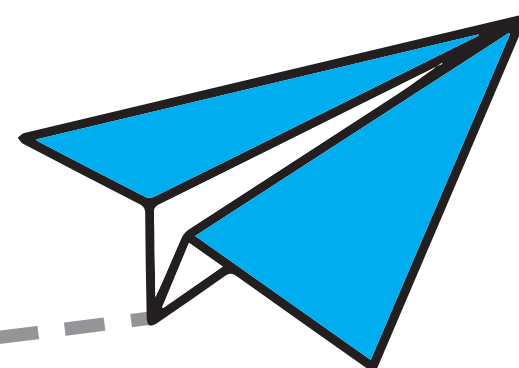
inicio, fueron cotejados con diversos actores de la educación a fin de poder pensar en conjunto con los adolescentes ideas para su implementación.

Los principios elaborados reflejan el profundo espíritu constructivo, pero a la vez crítico que tienen los y las adolescentes sobre la educación que reciben (o que recibieron). **Las propuestas reflejan ideas, formas y propuestas de cambio que pretenden acercar lo que el sistema ofrece con lo que les gustaría recibir.** Brindan una hoja de ruta para cambiar aquellos aspectos que muy probablemente ofician como expulsores del sistema o, en el mejor de los casos, como limitantes para una educación significativa. Esto en un contexto en el que el mayor desafío del sistema educativo uruguayo se encuentra en la educación media, en donde solo el 43% egresa de educación media superior y, cuando este dato se desagrega por nivel socioeconómico de las familias, alcanza tan solo el 18,5% en los sectores más vulnerables. Estas cifras hablan por sí solas acerca de **la necesidad de adecuar y transformar la educación media, en la medida que se trata de un sistema desigual,** que afecta desproporcionadamente a quienes ya se encuentran en una situación más desfavorable.

Este proyecto se enmarca en la iniciativa de UNICEF a nivel global denominada Reimaginar la Educación, que llama a ampliar radicalmente las soluciones de aprendizaje que se ofrecen para la mayoría de los niños, niñas y adolescentes más vulnerables. Uno de los pilares del proyecto es la construcción de propuestas y soluciones a partir del compromiso de los y las adolescentes. **Los movimientos dirigidos por ellos y ellas han sido un recurso crucial para el cambio hacia un mundo más igualitario y sostenible,** pero a menudo los jóvenes no son escuchados.



**Reimaginar la Educación exige una estrategia consistente para involucrar a los adolescentes y aprovechar su energía, su creatividad y su entusiasmo.**





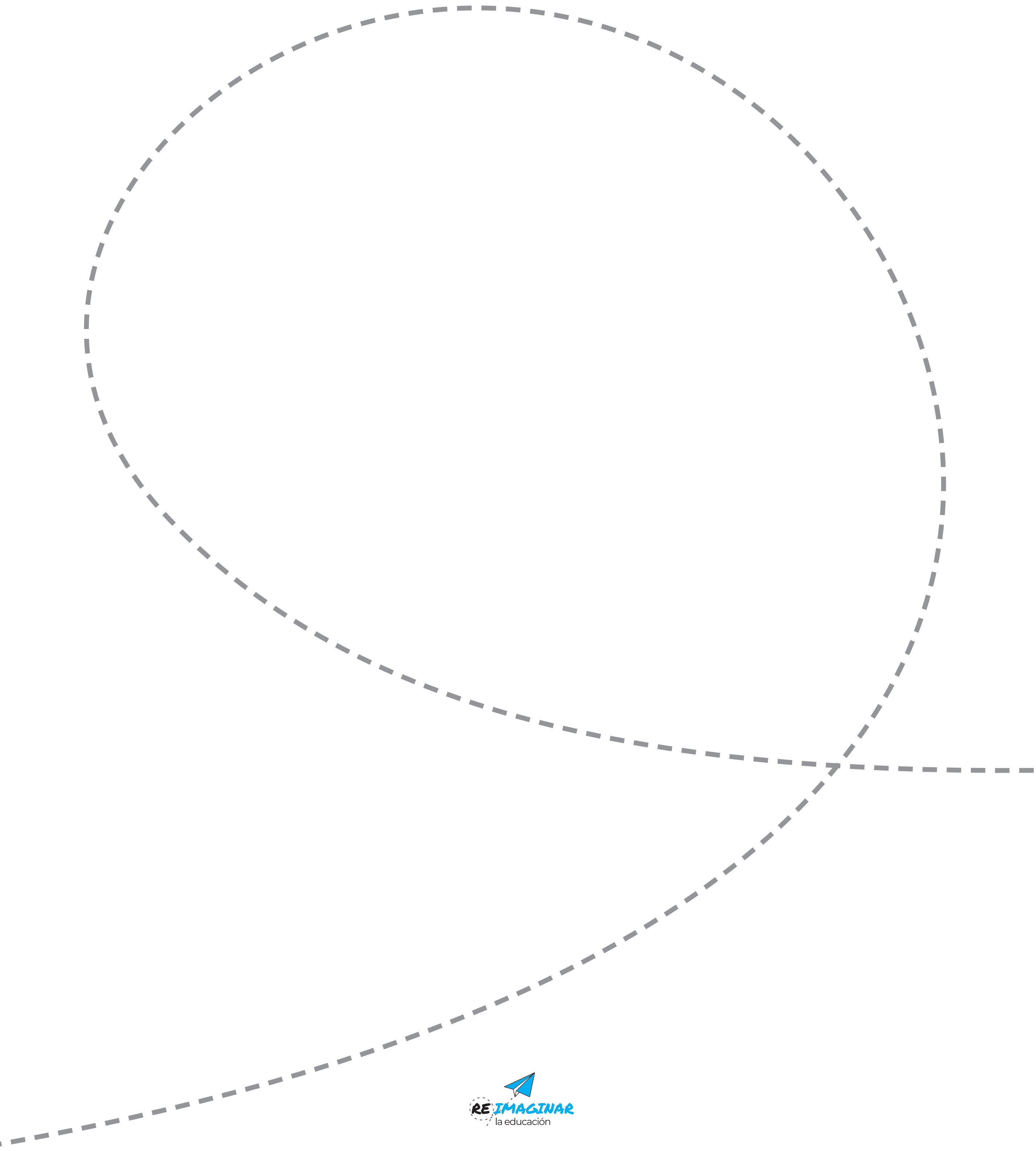
# Referencias bibliográficas

- Acaso, M. y Megías, C. (2017).** Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. Barcelona: Paidós Educación.
- AGESIC e INE (2010).** Encuesta de Usos de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Características técnicas. Disponible [AQUÍ](#).
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009).** Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? American Educational Research Journal, 1-9. Disponible [AQUÍ](#).
- Alarcón, A. y Méndez, G. (2020).** Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay. Disponible [AQUÍ](#).
- ANEP (2020).** Rendición de cuentas. Tomo 5. Educación en tiempos de pandemia. Acción 2020. Disponible [AQUÍ](#).
- ANEP. DGETP- Departamento de Estadística (2021).** Informe matrícula 2021. Disponible [AQUÍ](#).
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017).** Más allá de las pruebas: la retroalimentación. La evaluación como oportunidad, 86-90. Paidós
- Ánima (s/f).** Propuesta educativa: pilares. Disponible [AQUÍ](#).
- Aristimuño, A.; Giorello, M. y Lasida, J. (2020).** Ecosistemas nacionales de I+D+i en educación. Uruguay. Serie Working Papers SUMMA, 2. Disponible [AQUÍ](#).
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, y Banco Mundial (2021).** Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe. Disponible [AQUÍ](#).
- Bergman, P. y Chan, E. W. (2021).** Leveraging Parents through Low-Cost Technology. Journal of Human Resources, 56(1), 125-158. Disponible [AQUÍ](#).
- BID-Banco Interamericano de Desarrollo (2017).** Escuelas innovadoras en América Latina. 30 redes que enseñan y aprenden. Disponible [AQUÍ](#).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002).** Index for inclusion developing learning and participation in schools. Specialty Law Digest. Health Care Law. Disponible [AQUÍ](#).
- Buckingham, D. (2005).** Alfabetizaciones digitales. Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea, 1-12. Paidós Comunicación 158. Disponible [AQUÍ](#).
- CAF y UNICEF (2021).** Sistematización de iniciativas de articulación entre educación y trabajo destinadas a adolescentes y jóvenes en Uruguay. Disponible [AQUÍ](#).
- California Department of Education (2020).** Lessons from the Field: Remote Learning Guidance. Retrieved November 10, 2021. Disponible [AQUÍ](#).
- Ceibal (2022).** Observatorio Ceibal. Disponible [AQUÍ](#).
- Cobo, C. (2019).** Acepto las condiciones: usos y abusos de las tecnologías digitales. Madrid: Fundación Santillana. Disponible [AQUÍ](#).
- Coll, C. (2016).** La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. ResearchGate, 2015, 1-36. Disponible [AQUÍ](#).
- CEPAL-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021).** Panorama social de América Latina. Santiago. Disponible [AQUÍ](#).
- Cuban, L. (2002).** Oversold and Underused Computers in the classroom (second). Cambridge: Harvard University Press.
- DGES-Dirección General de Educación Secundaria (s/f).** CES propuesta y programas. Disponible [AQUÍ](#).
- Duarte D., J. (2003).** Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 29. Disponible [AQUÍ](#).
- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011).** La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12, 26-46. Disponible [AQUÍ](#).
- Elacqua, G.; Hincapie, D.; Vegas, E. y Alfonso, M. (2018).** Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Inter-American Development Bank. Disponible [AQUÍ](#).
- Fullan, M.; McEachen, J. y Quinn, J. (2019).** Aprendizaje profundo: involucra al mundo para cambiar el mundo. Corwin-Plan Ceibal.
- Fundación Botín (s/f).** Educación responsable. Disponible [AQUÍ](#).

- Fundación Ceibal (2018).** Ciudadanía digital y habilidades para el siglo XXI. + Aprendizajes, 1(1).
- Fundación Ceibal (2020).** Un nuevo escenario educativo: los desafíos del COVID-19 y la transición hacia una educación combinada. + Aprendizajes, 2(4).
- Fürstenau, B.; Pilz, M. y Gonon, P. (2014).** The Dual System of Vocational Education and Training in Germany-What Can Be Learnt About Education for (Other) Professions. Springer International Handbooks of Education. Disponible [AQUÍ](#).
- Hamilton, H. (2010).** A Bi-variate Examination of Leonard Bernstein's Artful Learning. University of Bridgeport ProQuest Dissertations Publishing, 3411434.
- Harvard University (s/f).** Project Zero. Disponible [AQUÍ](#).
- INEEd-Instituto Nacional de Evaluación Educativa (s/f).** Mirador Educativo INEEEd. Egreso oportuno educación media superior Disponible [AQUÍ](#).
- INEEd (2018).** Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria. Disponible [AQUÍ](#).
- INEEd (2020).** Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1 disponible [AQUÍ](#); Tomo 2 disponible [AQUÍ](#).
- INEEd (2021).** Percepciones de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de COVID-19. Disponible [AQUÍ](#).
- INEFOP-Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (s/f).** Formación dual. Disponible [AQUÍ](#).
- INJU-Instituto Nacional de la Juventud (2018).** Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2018. Computers and Industrial Engineering (vol. 2). Disponible [AQUÍ](#).
- Jesuites educación (2016).** Evaluamos la primera experiencia piloto. 35 factores para calibrar el cambio educativo. Transformando la educación, 9.
- Kallio, J. M. y Halverson, R. (2020).** Distributed leadership for personalized learning. Journal of Research on Technology in Education, 52(3), 371-390. Disponible [AQUÍ](#).
- Lesta, M. L. y Tachella, D. (2005).** Nativos digitales vs. inmigrantes digitales. ¿Una definición posible? Disponible [AQUÍ](#).
- Livingstone, S. y Helsper, E. J. (2008).** Parental mediation of children's internet use. Journal of Broadcasting and Electronic Media, 52(4), 581-599. Disponible [AQUÍ](#).
- Marshall, J. (2014).** Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. Studies in Art Education, 55(2), 104-127. Disponible [AQUÍ](#).
- Mateo, M. y Rucci, G. (eds.) (2019).** El futuro ya está aquí: Habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Disponible [AQUÍ](#).
- Mcdevitt, H. y Reich, J. (2021).** Healing, Community, and Humanity: How Students and Teachers Want to Reinvent Schools Post-COVID Community, and Humanity: How Students and Teachers Want to Reinvent Schools Post-COVID. Disponible [AQUÍ](#).
- Mo, J. (2017).** Collaborative problem solving. PISA in Focus, 78. Disponible [AQUÍ](#).
- Myung, J.; Gallagher, A.; Cottingham, B.; Gong, A.; Kimner, H.; Witte, J.; Gee, K. y Hough, H. (2020).** Supporting Learning in the COVID-19 Context. Research to Guide Distance and Blended Instruction, 1-59. Disponible [AQUÍ](#).
- OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018).** PISA 2015 Results, Collaborative Problem-Solving. Encyclopedia of Social Network Analysis and Mining (vol. V). Disponible [AQUÍ](#).
- OEI-Organización de los Estados Iberoamericanos (2018).** Transformando la educación: el Horizonte 2020. Panorama. Disponible [AQUÍ](#).
- Pane, J. F.; Steiner, E. D.; Baird, M. D. y Hamilton, L. S. (2015).** Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning. American Journal of Proctology. Rand Corporation. Disponible [AQUÍ](#).
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020).** Expendir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School. Disponible [AQUÍ](#).
- Pereyras Mayo, A. (2015).** ¿Qué es el aprendizaje profundo? Nuevas pedagogías para el cambio educativo. Red Global de Aprendizajes. Disponible [AQUÍ](#).
- Porzecanski, R. y Alonso, F. (2021).** La educación en contexto de pandemia: la mirada de las familias.
- Ravela, P. (2006).** Para comprender las evaluaciones educativas Fichas didácticas. Disponible [AQUÍ](#).
- Ravela, P. (2015).** El uso de los resultados de las evaluaciones en la mejora de los procesos de enseñanza. Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores, 69-114. IPEE-UNESCO.



- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017).** ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Ciudad de México: Magro Editores.
- Reimers, F. (2021).** Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 9-23. Disponible [AQUÍ](#).
- Reuge, N.; Jenkins, R.; Brossard, M.; Soobrayan, B.; Mizunoya, S.; Ackers, J.; Jones, L. y Taulo, W. G. (2021).** Education response to COVID 19 pandemic, a special issue proposed by UNICEF: Editorial review. *International Journal of Educational Development*, 87, 102485. Disponible [AQUÍ](#).
- Rivas, A.; André, F. y Delgado, L. E. (2017).** 50 innovaciones educativas para escuelas. Fundación Santillana-CIPPEC. Disponible [AQUÍ](#).
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015).** Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación. Barcelona: Grijalbo.
- Rolla, A.; West, A.; Olsen, W.; Montalva, V. Samaniego, J. (2019).** Aprovechar el potencial de la mentoría docente en Ecuador Recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación de Ecuador. Disponible [AQUÍ](#).
- Ruiz, G. (2013).** La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. Disponible [AQUÍ](#).
- Trucco, D. y Palma, A. (eds.) (2020).** Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18/REV.1). CEPAL. Disponible [AQUÍ](#).
- UNESCO (2021a).** La UNESCO quiere que la educación ambiental sea un componente clave de los planes de estudio para 2025. Disponible [AQUÍ](#).
- UNESCO (2021b).** Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education. IBE-UNESCO. Disponible [AQUÍ](#).
- UNESCO (2021c).** What's next? So what's next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. UNESCO, 4-7. Disponible [AQUÍ](#).
- UNESCO (2022).** Global Monitoring of School Closures caused by COVID-19. Disponible [AQUÍ](#).
- UNICEF (2021a).** COVID-19 and school closures one year of education. Disponible [AQUÍ](#).
- UNICEF (2021b).** LACRO COVID-19 Education Response: Update 31. Disponible [AQUÍ](#).
- UNICEF (2021c).** Sostener, cuidar, aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas. UNICEF Chile. Disponible [AQUÍ](#).
- UNICEF (2021d).** Una casa con muchas ventanas. Guía para organizar encuentros inclusivos en línea. Disponible [AQUÍ](#).
- UNICEF LACRO (2022).** Las 12 habilidades transferibles. Del Marco Conceptual y Programático de UNICEF. Disponible [AQUÍ](#).
- UNESCO, UNICEF y World Bank (2020).** What Have We Learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19. Disponible [AQUÍ](#).
- UTU (s/f).** Presentación. Disponible [AQUÍ](#).
- Vaillant, D. (2012).** Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Revista Diálogo Educativo*, 12(35), 167-186. Disponible [AQUÍ](#).
- Vaillant, D. (2013).** Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(22), 185. Disponible [AQUÍ](#).
- Vaillant, D. (2018).** Resultados de la primera convocatoria sobre innovaciones prometedoras en formación docente. Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe PREDALC. Disponible [AQUÍ](#).
- WISE Channel (2016).** Mr. Ricardo Semler, Founder of the Lumiar School - WISE 2015 Eminent Voices [video]. Disponible [AQUÍ](#).
- Yuan, J. , & Bowen, R. T. (2018).** Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity Through Projects, Passion, Peers, and Play *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(2). Disponible [AQUÍ](#).
- Zhao, Y. y Watterston, J. (2021).** The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 22(1), 3-12. Disponible [AQUÍ](#).







*13 principios para Reimaginar la Educación  
Fondo de las Naciones Unidas  
para la Infancia, UNICEF Uruguay*

*Primera edición: Montevideo, junio de 2022*