

DBA

Derechos Básicos de Aprendizaje

1. ¿Qué son los DBA?

Los DBA son un aterrizaje y actualización de los Estándares Básicos de Competencias para aclarar a los docentes, estudiantes, padres de familia y otros actores relevantes del sector educativo cuáles son aquellos aprendizajes estructurantes que los estudiantes deben desarrollar año a año. Estos Derechos Básicos por ahora han sido desarrollados en las áreas de: (a) lenguaje y matemáticas en una segunda versión que robustece y complementa la primera. (b) Ciencias naturales y ciencias sociales -en versión web- en una primera versión para la revisión. (c) Inglés y transición en una versión única.

Los DBA nacen como una respuesta al reto que presentan los estándares al estar organizados por grupo de grados en un sistema en el que cada docente tiene a cargo un grado; sobre todo en la primaria. En ese sentido, a veces no es fácil discernir qué es lo que debe suceder en cada año puntualmente; por ejemplo, tres

años es un margen de tiempo bien amplio para darse cuenta, al final de ese proceso, que los niños no desarrollaron ciertos aprendizajes que son fundamentales.

2. ¿Qué no son los DBA?

Los Derechos Básicos de Aprendizaje presentan aprendizajes estructurantes (con la definición que tenemos en la introducción) y se enmarcan en el desarrollo de las competencias enunciadas en los EBC. No son un currículo porque no dan una organización en el tiempo, no se cazan con un modelo pedagógico (ya que por ley, le corresponde a los Establecimientos Educativos definirlo en el marco de su Proyecto Educativo Institucional) y no definen contenidos. Además, a partir de la Ley General de Educación, el currículo es aquello que se aterriza en el colegio y no aquello que se propone desde el Ministerio de Educación, puesto que lo que de allí salen son referentes para la actualización y fortalecimiento de esas propuestas contextualizadas.



Ana Camila Medina

Gerente de Currículo
del Ministerio de
Educación Nacional



MINEDUCACIÓN



DISPONIBLE EN PDF - IF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-18/DBA>

En este momento, contamos con una segunda versión de los DBA en el área de Lenguaje y Matemáticas, y una primera versión en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de primaria a media, también se encuentran en transición pero no están por disciplinas sino que se encuentran por las dimensiones de desarrollo de primera infancia.

3. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales

Los estándares de ciencias sociales se encuentran estructurados a partir de tres tipos de relaciones: relaciones con la historia y las culturas, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético- políticas. A su vez, los DBA se estructuran en ejes articuladores (espacialidad, temporalidad, culturalidad y formación ciudadana) que contienen dichas relaciones. Un ejemplo claro de lo anterior es, que las relaciones espaciales y ambientales están contenidas en el eje articulador de espacialidad, lo que es evidente si se tiene en cuenta que la organización del espacio implica leerlos en estrecha relación con la dinámica de las sociedades, específicamente con lo concerniente a la explotación de recursos.



4. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales

Al igual que en los estándares los DBA trabajan entorno vivo (Biología y educación ambiental) y entorno físico (Química y Física), y promueven el aprendizaje de habilidades científicas desde la investigación, representación y comunicación.

En cuanto a ciencia y la tecnología no se contempla como una categoría independiente sino que se desarrolla de manera transversal en los dos entornos.

5. Diferencia entre la primera versión de los DBA a la segunda versión

Es importante aclarar la diferencia entre los DBA de la primera versión de Lenguaje y Matemáticas, puesto que era un documento pensado para los padres de familia. En ese sentido lo más relevante para el Ministerio -en el momento de la construcción de este documento- era su fácil comunicabilidad para los padres de los estudiantes, pero a raíz de la alta apropiación que hubo de este documento por parte de los docentes, el Ministerio hizo el ejercicio de volverlo un documento pedagógico mucho más riguroso: pasa de un enunciado general con una aclaración puntual y un ejemplo a un enunciado con grupo de evidencias visibles a ese aprendizaje más un ejemplo.





6. Diferencia de las dos versiones de los DBA en Lenguaje

La principal diferencia entre los DBA versión 1 y los DBA versión 2 en el área de Lenguaje radica en que el primer documento presentaba un conjunto de saberes y habilidades específicas que pueden desarrollarse en determinados momentos del año escolar, mientras que la versión 2 expone un conjunto de aprendizajes estructurantes que permite el desarrollo de nuevos conocimientos; esto significa que dichos aprendizajes deben desarrollarse a lo largo del año escolar.

Por otra parte, la segunda versión se organiza guardando coherencia con los Estándares Básicos de Competencia (EBC), así, para esta área de manera específica, se genera una correspondencia entre la numeración de DBA y los factores organizadores de los EBC: (1) medios de comunicación, (2) sistemas simbólicos, (3 y 4) literatura, (5 y 6) comprensión y (7 y 8) producción.

Además, la segunda versión profundiza en las dimensiones del lenguaje teniéndolas en cuenta en la enunciación de las evidencias de aprendizaje, así se busca que estos enunciados expresen indicios claves que muestren a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje en términos de las dimensiones: pragmática, semántica, sintáctica y fonético-fonológica. Cabe resaltar que esta última dimensión se vincula

debido a que resulta determinante la capacidad de reflexionar y manipular los sonidos en el momento en que el niño está desarrollando sus habilidades de lectura y escritura iniciales.

7. ¿Desde los DBA se impulsa el método silábico?

La segunda versión de los DBA de Lenguaje responde a qué deben aprender los estudiantes año a año y no cómo deben aprender los niños, pues esta última pregunta se responde desde lo didáctico; asunto que no tocan los DBA.

8. Proceso de creación de los DBA

El trabajo conjunto que se realizó con la Universidad de Antioquia de este proceso fue construir una matriz de progresiones en la que se establecieron líneas con coherencia horizontales y verticales en cada uno de los pensamientos en el caso de Matemáticas, de los factores y dimensiones en el caso de Lenguaje, de los ejes articulares en Ciencias Sociales y de los entornos en Ciencias Naturales. A partir de esta matriz (que garantiza aprendizajes de complejidad creciente y coherentes entre sí en su progresión anual) se crearon los DBA. Cabe aclarar que esta información no es explícita en los DBA pero los docentes podrán conocer la matriz cuando lleguen las mallas de aprendizaje, lo que ayudará a nutrir la propuesta curricular de cada colegio.

9. Mallas de aprendizaje

Las mallas de aprendizaje tienen una doble identidad. Una parte del documento va a ser para directivos-docentes por lo que tienen un alcance meso-curricular que pretende brindar herramientas al directivo docente para que tenga una panorámica muy clara de cada área por la que pasa cada curso y así orientar los procesos de actualización y curricular de sus colegios. Por otra parte, tiene un alcance micro-curricular que busca ofrecer a los docentes herramientas para abordar el diseño de actividades de manera innovadora y en coherencia con estrategias de evaluación, diferenciación y fomento de competencias ciudadanas pertinentes. Particularmente este tema de competencias ciudadanas nos importa mucho, por eso hemos querido que quede explícito en los documentos disciplinares, ya que no queremos que siga habiendo esa disyuntiva entre el saber y la habilidad disciplinar y el *saber ser* que se aprende en cada interacción en el aula (y en todos los espacios de la escuela).

Cabe aclarar que los aprendizajes estructurantes que se deben desarrollar en cada área y sus evidencias son los mismos de los DBA; lo diferente es que se presenta como una matriz de progresión donde es muy claro, en el caso de matemáticas por ejemplo, qué pasa en cada grado escolar en el pensamiento numérico.

10. DBA y evaluación

Los DBA nos permiten ver con claridad no solo cuándo ocurren los aprendizajes que esperamos

que se desarrollen año a año sino también cuáles son esas evidencias del aprendizaje, esas acciones medibles y observables que los estudiantes van a desempeñar. En términos de evaluación, lo que hace es facilitar el trabajo de los colegios, docentes y de los equipo pedagógicos.

11. DBA y Pruebas Saber

Los DBA van a ser el insumo principal de la construcción de las nuevas Pruebas Saber. Estas Pruebas nacionales cambian cada 10 años.

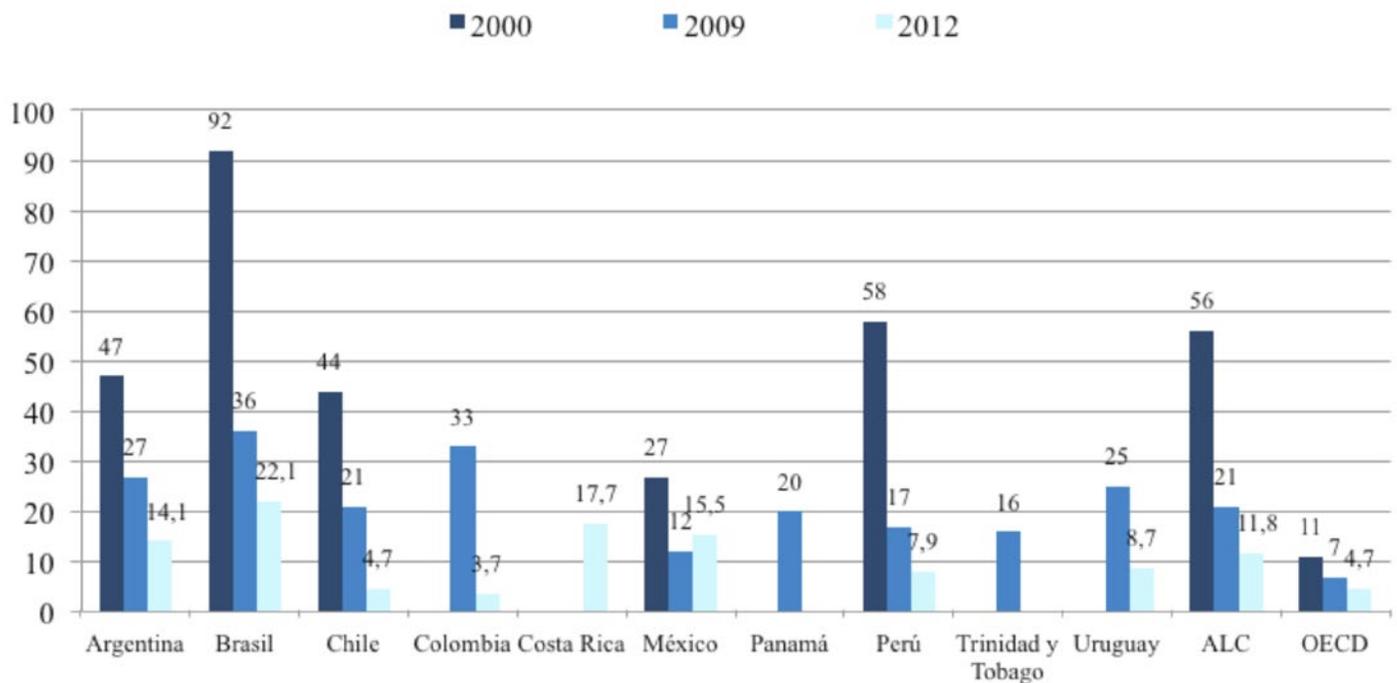
12. Innovación curricular y mallas de aprendizaje

La innovación curricular tiene mucho que ver más con el contexto. Para diferentes países como Inglaterra y Singapur la programación hace parte fundamental de lo que debe ser el desarrollo curricular. Para el caso colombiano, es importante que cada escuela se pregunte qué significaría innovar curricularmente teniendo las mallas como un insumo para una propuesta contextualizada y significativa para los estudiantes y las comunidades a las que pertenecen.

13. Competencias socioemocionales

Algunos de los hallazgos que se han hecho en estudios sobre carácter y competencias socioemocionales es que tienen que ver con la cotidianidad del aula (además de otros espacios) más que con un contenido adicional que se enseñe o una cátedra: son esas relaciones que se facilitan entre estudiantes y son los comportamientos de los docentes que ejemplifican y modelan aquello que se está formando en carácter. La orientación que buscan hacer las mallas es en este sentido a partir de los tips en competencias ciudadanas consiste en hacer visibles las maneras como se puede trabajar la comunicación asertiva, la resiliencia y demás competencias en el contexto de situaciones de aula disciplinares. Estas competencias ciudadanas son de la mayor importancia para el Ministerio de Educación por dos razones: (a) El reto de construir una nueva nación, más justa e incluyente para todos y todas. (b) La necesidad de formar estudiantes para el éxito profesional y personal; éxito que viene siendo sistemáticamente asociado a competencias ciudadanas desarrolladas y fortalecidas. **RM**





En términos de infraestructura tecnológica, en varios países comenzaron a implementarse los programas Uno a Uno (como Una Laptop Por Niño). Para 2014, ya se habían iniciado 17 programas de este tipo y se habían distribuido cerca de diez millones de computadoras portátiles a niños y docentes, lo que convirtió a la región en aquella con mayor despliegue de programas Uno a Uno en el mundo (Arias y Cristiá, 2014).

También se incrementó la conectividad a Internet en las escuelas. Según datos de PISA 2012, Chile, Costa Rica, México y Uruguay tuvieron una cobertura de Internet promedio (~75%) comparable al promedio de los países de la OCDE (~85%). En Chile y Costa Rica, alrededor del 80% y el 67% de los estudiantes, respectivamente, tienen acceso a computadoras con Internet.

A pesar de los esfuerzos en acceso y conectividad, hasta el momento se demostró que las iniciativas de innovación tecnológica en la región son poco efectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, una evaluación del programa Una Laptop por Niño (OLPC, por sus siglas en inglés) en Perú no encontró evidencia de efectos sobre el rendimiento académico de los estudiantes en matemática o lenguaje (Cristiá, J., Cueto, S., Ibarrarán, P., Santiago, A. y Severín, E., 2012). Asimismo, un estudio sobre el impacto del Plan Ceibal en Uruguay halló que el programa no había tenido impacto en matemática y lectura, por lo que

se concluyó que “la tecnología por sí sola no puede impactar en el aprendizaje” (de Melo et al., 2013).

Varias razones ayudan a explicar la baja efectividad de las tecnologías. En primer lugar, la popularidad de los modelos ‘Uno a Uno’ pone presión sobre los líderes políticos para promoverlos (Santiago et al., 2010), probablemente más allá de lo que sugiere la evidencia de su impacto. Segundo, existen deficiencias en la implementación de programas que en algunos casos involucra corrupción. Tercero, muchos docentes no tienen las habilidades necesarias para aprovechar las nuevas tecnologías, con frecuencia por falta de alfabetización digital (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman y Gebhardt, 2014).

En gran medida, los países de América Latina han seguido hasta ahora la estrategia de invertir en tecnología y adaptar su uso a la oferta de recursos, no a la demanda de habilidades de los estudiantes y del mercado de trabajo. Este enfoque debe dar un giro. Primero hay que fijar los objetivos pedagógicos y luego definir las estrategias (que pueden incluir tecnologías o no) que permitan lograr esos objetivos.

Gráfico 2. Número de estudiantes por computadora en los centros educativos, 2000, 2009 y 2012

Fuente: Arias Ortiz y Cristiá (2014), y OCDE (2015b) – Datos de PISA 2000, 2009 y 2012.

Comisión para la Educación de Calidad para Todos

Desarrollo infantil

Para buscar los ejes de reformas que permitan un salto dramático en la calidad educativa, el Diálogo

Interamericano convocó a líderes de la región a conformar la Comisión para la Educación de Calidad para Todos. Los resultados de su trabajo (Comisión para la educación Educación de Calidad para todos-Todos, 2016) sugieren direcciones eje para ese salto.

Un primer mensaje, quizás poco intuitivo, es la necesidad de invertir en desarrollo infantil. Los niños, en especial los provenientes de hogares vulnerables, llegan a la escuela primaria con déficits cognitivos muy grandes que constituyen una fuente importante de fracaso escolar. La evidencia científica es sumamente clara: las habilidades fundamentales que definen la capacidad de aprender se desarrollan temprano en la vida. Las brechas de desarrollo generadas antes del comienzo de la escolaridad acumulan déficits muy difíciles de eliminar.

Esta evidencia indica con claridad la importancia de contar con una estrategia de inversión temprana en niños de hasta 5 años de edad. La idea es sentar las bases para el aprendizaje de los niños antes de que inicien la escuela primaria con el fin de servir como pilar para mejorar el desempeño del sistema escolar latinoamericano.

Gran parte de la atención en el tema del desarrollo infantil en América Latina se ha centrado en la expansión de la cobertura de la educación preprimaria (el preescolar) que, dependiendo del país, cubre a niños de entre 3 y 5 años. De hecho, en muchos países se estableció la obligatoriedad de ese nivel de educación..

En efecto, durante la última década hubo una fuerte expansión del porcentaje de niños matriculados en la educación inicial. El aumento de cobertura en América Latina se compara de manera muy positiva con el de otras regiones del mundo.

La **tabla 1** muestra los importantes aumentos en la tasa de asistencia de niños de 5 años. En su mayoría, en los países de América Latina se incrementó la participación entre 20-30 puntos porcentuales desde comienzos de siglo. Vale la pena mencionar que el aumento en cobertura se ha dado con una notable disminución en la brecha socioeconómica. Por ejemplo, entre 2000 y 2013 la brecha en la asistencia entre niños de 5 años pertenecientes al primero y al quinto quintiles de la distribución de ingreso disminuyó del 29% al 5% en Chile, del 33% al 7% en República Dominicana y del 45% al 15% en Panamá (Berlinski y Schady, 2015).

PAÍS	AÑO	NIÑOS DE 5 AÑOS (%)			
		TOTAL	Q1	Q5	DIFERENCIA Q1-Q5
Argentina	2000	72,1	64,9	81	-16,2
Argentina	2013	92,7	89,5	94,7	-5,3
Bolivia	2000	46,4	41,2	70,9	-29,7
Bolivia	2013	72,5	56,5	87,1	-30,5
Brasil	2000	65,7	56	90,7	-34,7
Brasil	2013	87,2	83,2	96,4	-13,2
Chile	2000	63,3	55,4	84,7	-29,2
Chile	2013	95,1	92,7	97,8	-5,2
Colombia	2000	70,7	58,2	91,1	-32,9
Colombia	2013	90,3	84,8	98,3	-13,5
Costa Rica	2000	41,6	30,1	65,9	-35,8
Costa Rica	2013	75	67,1	94,6	-27,5
Ecuador	2000	70	61,4	82,4	-21
Ecuador	2013	93,7	89,3	97,8	-8,5
El Salvador	2000	47,2	30,4	82,3	-51,9
El Salvador	2013	68,6	56,7	91,6	-34,8
Honduras	2000	35,6	23,4	65,7	-42,4
Honduras	2013	82,2	72,5	98,8	-26,3
México	2000	82,9	70,1	91,3	-21,2
México	2013	97,3	94,5	98,2	-3,7
Panamá	2000	65,8	48,6	93,7	-45
Panamá	2013	90,3	82,5	96,8	-14,3
Paraguay	2000	54,1	47,1	70,3	-23,2
Paraguay	2013	73,6	64,2	93,8	-29,6
Perú	2000	71,5	57,3	93,8	-36,5
Perú	2013	91,6	86,2	98,2	-11,9
República Dominicana	2000	66,4	50,3	83,3	-33
República Dominicana	2013	81,5	79,1	86,5	-7,4
Uruguay	2000	90,8	84,3	100	-15,7
Uruguay	2013	98,8	98,2	99,1	-1,0

Tabla 1. Tasas de asistencia a la educación preprimaria

Fuente: base de encuestas de hogares armonizadas del Banco Interamericano de Desarrollo.

Por sí sola, la masificación de la educación preescolar no va ni a generar los resultados buscados en términos de desarrollo infantil ni a afectar de modo sustantivo las capacidades de aprendizaje en las escuelas primarias. Esto se explica tanto por la baja calidad de muchos de los programas de preescolar como por la debilidad de los esfuerzos orientados a promover el desarrollo y la estimulación en los niños no escolarizados.

Para lograr el objetivo del desarrollo infantil, la estrategia de cambio debe priorizar la gestión de programas de alta calidad, en lo que se refiere tanto a la educación inicial como a los programas de atención, cuidado y estimulación de niños. En este contexto, la calidad debe ser entendida principalmente en términos de la naturaleza y la intensidad de la interacción entre los adultos y los niños que constituyen la base del desarrollo cognitivo, del lenguaje, motor y socioemocional infantil. Avanzar de manera más decidida en esta tarea demanda coordinación intersectorial, acciones orientadas no solo a los niños sino también a las familias, y recursos financieros y humanos adecuadamente calificados y supervisados.

Excelencia docente

Un segundo mensaje es que resulta imposible mejorar la calidad educativa sin cambiar de manera radical la **profesión docente**. Es simplemente imposible mejorar los aprendizajes sin contar con docentes de calidad. Sin embargo, en gran medida la docencia en América Latina se caracteriza por bajos niveles de conocimiento, prácticas pedagógicas poco efectivas y serios problemas de motivación y gestión.

Los estudiantes que ingresan en carreras pedagógicas por lo general no son los más preparados. En países como Chile, Colombia y Brasil los puntajes promedio de quienes ingresan a estudiar carreras de educación se encuentran por debajo de los que obtienen los estudiantes que deciden dedicarse a otras profesiones más prestigiosas.

Al mismo tiempo, los resultados de pruebas de docentes sugieren la presencia de fuertes debilidades en su formación. En República Dominicana, por ejemplo, estudios realizados en 2013 mostraron que los docentes de primero a cuarto grado de primaria solo dominaban el 60% de los contenidos del currículo de matemática y que el 85% de estos se ubicaba en el nivel más bajo de dominio de

conceptos para la alfabetización de niños y niñas. En 2012, en Ecuador solo el 2% de los profesores de inglés de escuelas públicas aprobó el examen TOEFL iBT con un puntaje necesario para enseñar.



En diversos países de América Latina, existen inconvenientes por ausentismo injustificado de docentes, asignación de puestos irregulares asociada a prácticas sindicales inapropiadas y pagos salariales inflados o injustificados. En México, por ejemplo, el ausentismo laboral es alrededor del triple del promedio internacional y los recursos federales se han usado en forma indebida, con pagos irregulares a trabajadores asociados al sindicato, gastos operacionales injustificados para la contratación de otros servicios y asesorías, y pagos de licencias fraudulentas.

Mejorar de manera radical la calidad docente requiere una estrategia múltiple que atraiga a mejores candidatos a estudiar la docencia, los prepare mejor a nivel de pregrado y de desarrollo profesional, los remunere como profesionales, y gestione y evalúe su práctica de una manera más sistemática, con énfasis en el aprendizaje de los niños como factor crítico.

Algunos países en América Latina han avanzado en establecer requisitos más rigurosos para entrar en la formación inicial docente. Por ejemplo, en Ecuador se estableció un puntaje mínimo para el ingreso a carreras de educación en el Examen Nacional para la Educación Superior. Chile y Perú han impulsado becas para atraer y retener a estudiantes con buen rendimiento académico en ca-

rreras de formación inicial docente, haciendo más atractivas las condiciones de la formación inicial.

Resulta imperioso contar con sistemas de regulación de la formación inicial de carácter permanente y con consecuencias significativas para las instituciones que no cumplan con los estándares requeridos, incluso prohibiendo su funcionamiento. En Ecuador, por ejemplo, entre 2007 y 2014 se evaluaron y se cerraron 28 institutos de formación docente en el país, además de iniciarse una reforma a la carrera en las universidades. En el otro extremo se encuentra la Argentina, que cuenta con numerosas instituciones de formación inicial de diversa calidad: 1.243 institutos de formación docente y 61 universidades.

Tradicionalmente la carrera docente en América Latina ha estado basada en la estabilidad laboral, salarios relativamente planos en el tiempo y promoción por credenciales y antigüedad. En los últimos años varios países de la región han avanzado reformas de la carrera docente, basados en enfoques que destacan la meritocracia, donde se le ofrece el puesto al más capacitado, la estabilidad laboral y los salarios dependen del desempeño, y la carrera está orientada a los resultados. Países como Perú, México, Colombia, Chile y Ecuador han instaurado reformas de carrera docente.

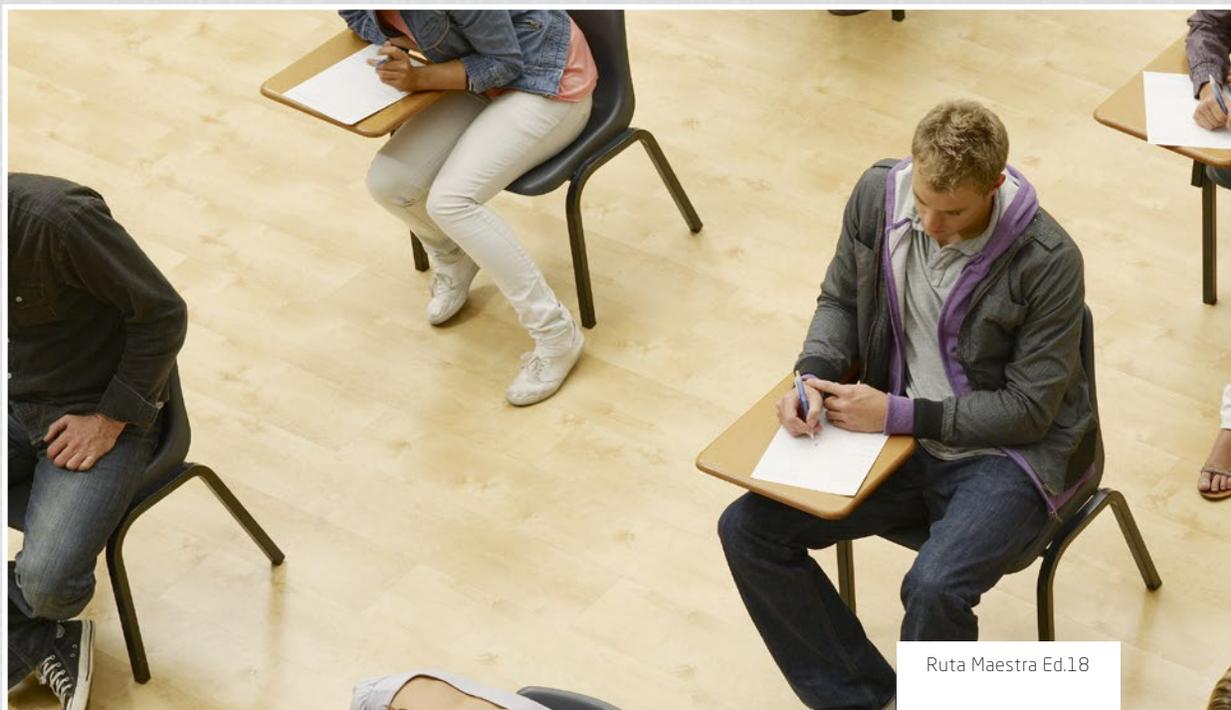
Otro aspecto importante de las carreras docentes modernas es el uso de incentivos ligados al desempeño. La evidencia internacional indica que cuando están bien diseñados los incentivos son efectivos. En la región, países como Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y

Perú cuentan con programas de incentivos por desempeño. Por ejemplo, el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) en Chile otorga incentivos colectivos a los profesores de escuelas con buen desempeño y ha tenido efectos positivos en el aprendizaje.

En América Latina, el tema de la evaluación docente ha recibido cada vez más atención. México y Colombia fueron los primeros países de la región en establecer sistemas de evaluación docente, pero varios otros (por ejemplo, Chile, Cuba, Ecuador, Honduras y Perú) también han instaurado estos sistemas. Sin embargo, estas evaluaciones rara vez utilizan el rendimiento de los estudiantes como medida del desempeño docente. Los métodos de valor agregado –que consideran el aprendizaje de los estudiantes medido de manera incremental– han empezado a tomar fuerza y podrían tener mayor utilización en América Latina.

Relevancia y evaluación de la educación

Un tercer mensaje es que hace falta repensar el conjunto de competencias que deben desarrollarse y mejorar las conexiones entre escuela y mundo de trabajo. Los sistemas educativos en América Latina enfrentan desafíos relacionados con la falta de **relevancia de los programas de estudio**, que afecta la habilidad de los graduados para desenvolverse en un mundo complejo y crecientemente globalizado. Los jóvenes latinoamericanos no solo tienen dificultades en su desempeño en áreas como matemática o lenguaje, sino también en habilidades cognitivas menos tradicionales (como la capacidad analítica o la resolución de problemas), técnicas y socioemocionales.



Para mejorar la relevancia de la educación y la inserción laboral de los graduados, América Latina debe modernizar la educación media y terciaria para promover el desarrollo de competencias demandadas por los empleadores. Esto implica ampliar la mirada acerca de qué constituye una educación de calidad, resaltando la relevancia de los aprendizajes adquiridos y las competencias desarrolladas.

El desafío consiste, entonces, en poner mayor énfasis en las llamadas competencias para el siglo XXI a nivel de la educación secundaria, y modernizar los programas de educación técnica y formación profesional, tanto a nivel secundario como terciario, para que respondan a las demandas del mundo del trabajo. Ello requiere vínculos más estrechos entre el sistema educativo y las empresas, y sistemas de información que hagan posible evaluar resultados, incluidos los procedentes del mercado de trabajo.

Estos cambios no pueden hacerse sin información; por eso es tan fundamental seguir construyendo buenos sistemas de evaluación. **Los sistemas estandarizados de evaluación** de aprendizajes a gran escala en América Latina han ganado visibilidad, fuerza y un papel prominente en la discusión general sobre calidad educativa. Sin embargo, estos sistemas todavía no se han convertido en el eje de la gestión educativa que la región necesita. En particular se requiere que las propias escuelas sean usuarias activas de estas mediciones y las conviertan en información útil para mejorar su labor educativa. Es necesario profundizar en los esfuerzos por comunicar los resultados y usarlos para la gestión en todos los niveles.

La credibilidad y la sustentabilidad de los sistemas de evaluación requieren esquemas de gobierno estables que garanticen su validez técnica. Si bien hubo avances importantes en esta materia, el buen gobierno de la función evaluadora continúa presentando desafíos en muchos países. La experiencia de los países de la región confirma que la construcción de un sistema de evaluación educativa efectivo que informe y apoye las mejoras en la calidad es una tarea laboriosa y compleja que requiere una alineación de los objetivos de aprendizaje, de los estándares, del currículo y de otros aspectos fundamentales, como la formación docente.

Conclusión

Las reformas que se proponen no son sencillas. Requieren recursos, compromiso político y persistencia en el tiempo para que den buenos resultados. El cambio difícilmente sea lineal: debe haber espacio para ensayo y error (experimentación, evaluación y adaptación). Del mismo modo, el cambio tampoco puede imponerse de manera autoritaria y verticalista; precisa altos niveles de consenso y participación social, incluyendo a los propios educadores.

Por eso, resulta imprescindible contar con verdaderos **pactos sociales por la educación de calidad** que transparenten los objetivos de las reformas, fijen metas y recursos, y establezcan un mecanismo de responsabilidad mutua, de manera que se promuevan estrategias a largo plazo que trasciendan diferentes gobiernos y brinden el tiempo suficiente para obtener los resultados requeridos. No se trata solo de llegar a acuerdos formales, sino de establecer los mecanismos que aseguren que esos acuerdos van a traducirse en acciones concretas que se sostendrán en el tiempo.

El pacto social necesario para mejorar la calidad de la educación requiere acciones en tres frentes: metas que sirvan de guía y orientación, liderazgo comprometido con esas metas para transformar ideas en realidades, y mecanismos de participación social que garanticen la sustentabilidad de esos esfuerzos.

El armado y la implementación de esos pactos es un proceso eminentemente político. La buena noticia es que las semillas necesarias están en gran medida plantadas. Lo que hace falta es alimentarlas y protegerlas para que crezcan y se sostengan en el tiempo. **RM**

