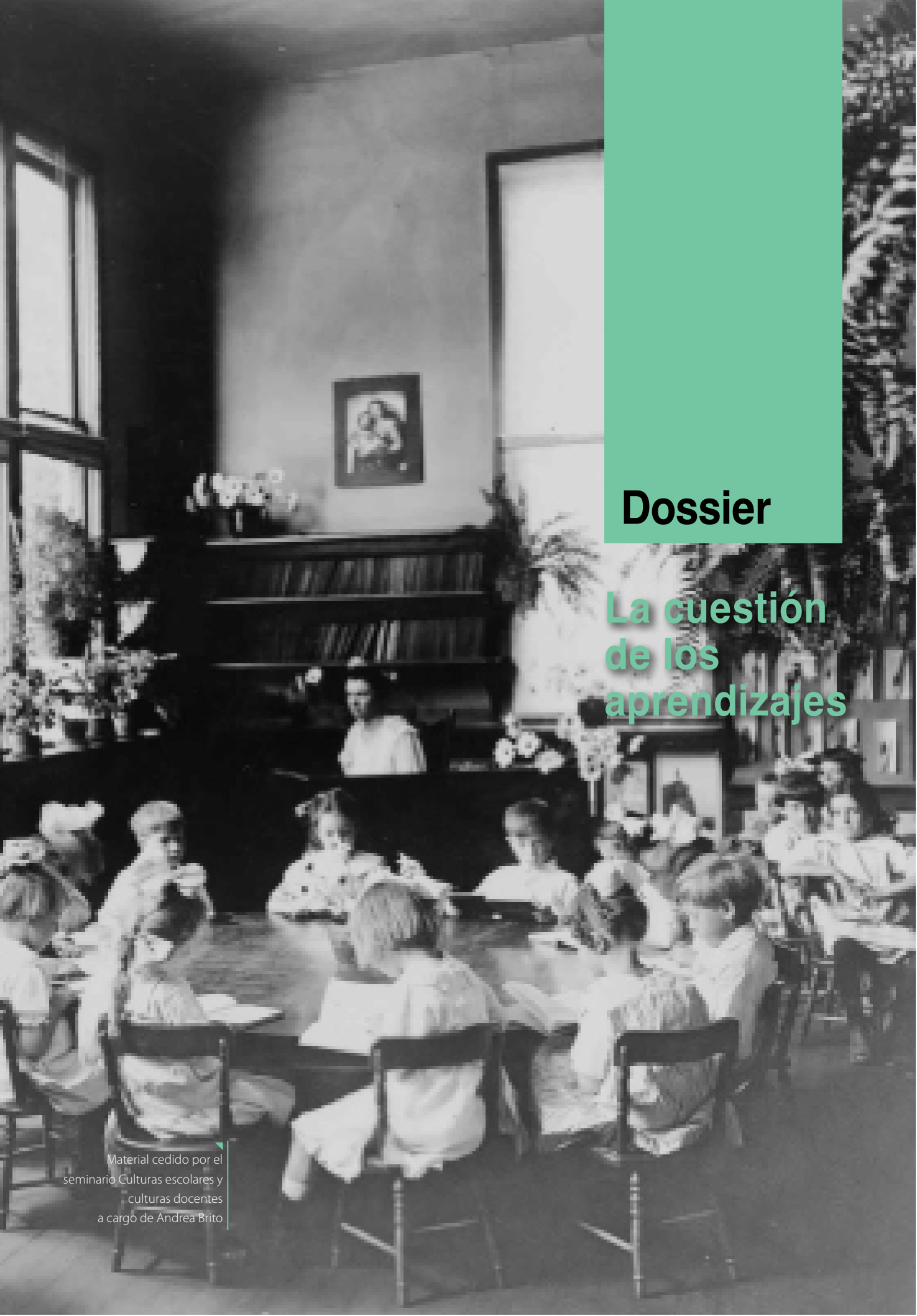


Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
42

2014
Dossier
Introducción. La cuestión de los aprendizajes,
por Guillermina Tiramonti,
Propuesta Educativa Número 42 – Año 23 – Nov. 2014 – Vol2 – Págs 5 a 8



Dossier

La cuestión de los aprendizajes

Material cedido por el
seminario Culturas escolares y
culturas docentes
a cargo de Andrea Brito

Introducción

La cuestión de los aprendizajes

Guillermina Tiramonti*

La pregunta sobre los aprendizajes de los alumnos está cada vez más presente entre quienes reflexionan sobre la educación, entre quienes tienen la responsabilidad de educar y son conscientes de su tarea y entre las familias que en lo cotidiano experimentan situaciones decepcionantes. Los escritos y discursos que se ocupan de este campo frecuentemente expresan dudas respecto de la pertinencia y relevancia de lo que se aprende en la escuela. Hay una serie de elementos que convergen en la conformación de lo que bien podríamos llamar “la cuestión de los aprendizajes escolares”, que comienza a ocupar un espacio en la agenda de atención pública a la par de la ya adquirida por “la cuestión de la inclusión” o “la cuestión de la brecha digital” que dieron lugar a específicas líneas de política educativa.

Cabe preguntarse ¿cuáles son los factores que han coadyuvado a la construcción de “la cuestión de los aprendizajes”? En términos generales, corresponde señalar el cambio cultural que está transformando todas las esferas del hacer social y tiene un impacto “descalificante” de las referencias culturales de la institución escolar. Desde una perspectiva más específica, la aparición de la web y las extraordinarias posibilidades de acceso a la información y el conocimiento que proporciona internet, ponen en tela de juicio una organización de los aprendizajes centrada en la transmisión del docente y la recepción pasiva del alumno, que sigue imperando mayoritariamente en nuestras escuelas. Si bien los discursos docentes registran la importancia del cambio que se ha operado en la cultura, sus prácticas en la mayoría de los casos permanecen sin modificaciones.

Forma parte de este conjunto de elementos que redefinen las condiciones de época el avance de lo que ha dado en llamarse “la sociedad del conocimiento”, que no es otra cosa que la incorporación de nuevos saberes y habilidades técnicas en los intercambios que requiere el mundo contemporáneo y, por supuesto, especialmente en la producción de bienes y servicios. Se trata de “saberes y conocimientos” que exigen el desarrollo de habilidades y destrezas individuales que son las que abren las puertas a una participación más plena a la vida social.

Hay una tendencia prevalente de la sociedad post-industrial que descarga sobre el “individuo” la responsabilidad central en la construcción de su trayectoria de vida y esto, a su vez, exige trasladar a las personas los recursos que se van a necesitar para afrontar “una vida cada vez más individualizada”. Este hecho, a nuestro criterio, habilita la pregunta por la pertinencia de los recursos que la escuela provee a las nuevas generaciones.

El cuadro se completa con los resultados de las pruebas y mediciones internacionales de los aprendizajes escolares que marcan las distancias existentes entre aquello que aprenden los alumnos y lo que la sociedad contemporánea les requerirá una vez incorporados al intercambio amplio de la vida social.

La propia experiencia nos muestra la capacidad de transformación del cambio cultural sobre



Especialista en Políticas Educativas y Docente Titular de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación de FLACSO Argentina.
E-mail: tiramonti@flacso.org.ar

nuestras prácticas cotidianas, y la dificultad de participar en el flujo de intercambios si no se ha accedido a los saberes, conocimientos y habilidades propios de esta cultura.

Los requerimientos provienen de un amplio espectro de la vida social e incluyen el acceso a la información y a la recreación, el consumo de una amplísima gama de bienes y servicios y la participación social, política y cultural. Al punto que, no contar con los instrumentos que se requieren hoy para el intercambio condena a quienes estén fuera a distintos grados de marginalidad.

No cabe duda que muchos de estos requerimientos provienen del campo del mercado y que por lo tanto son una presión a favor de la adaptación de los individuos a las exigencias de esta etapa del capitalismo. Sin embargo, no se trata de la única dimensión que presiona para ser atendida. La escuela tradicional no solo disciplinó a sus alumnos para su futura incorporación a la organización fordista de la producción, sino que además les proporcionó los recursos que se requerían para el ejercicio ciudadano y el intercambio social y cultural.

Está claro que los saberes, la disciplina y los modos de aprender propios de la escuela moderna estuvieron definidos a la luz de las exigencias de la primera etapa del desarrollo de este momento histórico; hoy las condiciones son otras y las instituciones deberán renovar sus credenciales y dar respuesta a los nuevos requerimientos sociales. Sin duda, cambiar no es sencillo para ninguna de las instituciones modernas, tampoco lo es para la escuela cuya función es proporcionar a las nuevas generaciones aquellos instrumentos que exige el mundo en el que se tienen que desempeñar.

Cabe aquí la pregunta sobre cuáles son los motivos de la resistencia en el campo escolar. Tal vez una cotidianeidad ya incorporada o un *habitus* ya instalado que a la vez construye una trama que combina posiciones burocráticas, redes administrativas, funciones y saberes expertos consolidados durante años que se expresan en posiciones, jerarquías y reconocimientos de los que forman parte. A esto debe agregarse una ética esencializada autonomizada de sus condiciones históricas.

Entonces, ¿qué alternativa cabe?, ¿o es que se cree que es posible cambiar las características de la contemporaneidad a través de la escuela? Y de no ser así, ¿le asiste el derecho a la escuela de formar a las nuevas generaciones para un mundo que ya no existe? ¿Podrán nuestros jóvenes desenvolverse en el mundo actual con los recursos que se requerían a comienzos del siglo pasado?

Tanto los resultados de las evaluaciones como de investigaciones que se han ocupado de la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje dan cuenta de la falta de pertinencia y relevancia de aquello que se aprende en la escuela. Este hecho marca la necesidad de seguir indagando sobre estos procesos, rediscutir las propuestas más allá de los estigmas y prejuicios que impiden un análisis inteligente sobre los caminos posibles para avanzar en una relación virtuosa entre inclusión social y acceso universal a los conocimientos y capacidades que exige la actualidad.

El Grupo Viernes, a cargo de la edición de esta revista, después de abordar temas netamente sociológicos e institucionales en investigaciones anteriores, consideró necesario avanzar y discutir el núcleo identitario de la institución escolar, que no es otra cosa que su función pedagógica, y con ese propósito encara en este momento junto con UNICEF una investigación que indaga sobre los modelos de aprendizaje imperantes en nuestras escuelas medias.

La búsqueda de antecedentes sobre los temas de aprendizaje nos reveló la presencia de dos líneas de reflexión y discusión tanto en la bibliografía regional como europea. Una de ellas retoma el tema de las competencias y discute críticamente la posibilidad de su aplicación en el terreno escolar. La otra, a partir de las teorías del conectivismo de Siemens, discute este pretendido paradigma pedagógico.

En el *dossier* que estamos presentando Díaz Barriga problematiza este retorno de las competencias a la escena pedagógica y lo inscribe en la línea de la lucha contra el enciclopedismo

escolar, que a lo largo del siglo XX dio lugar al surgimiento del movimiento de la Escuela Nueva y hoy se expresa en el reposicionamiento de la propuesta de formación en competencias.

De allí que el parlamento Europeo en el año 2006 haya emitido la recomendación 2006/962/CE sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm). En ella se dice que *“las competencias clave para el aprendizaje permanente constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Son particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo”*. Alguno de los países de la región han reformulado su curriculum en base a la enseñanza basada en competencias y, en los últimos años, la performance educativa de algunos de estos países mostró los resultados positivos de un enfoque pedagógico de este tipo.

El concepto de competencias está asociado a las políticas neoliberales de los noventa y por lo tanto, porta su estigma. Sin embargo, a la hora de renovar la lucha en pos de transformar la pedagogía tradicional, pareciera ser casi la única orientación disponible. Paradójicamente, la reforma nacional de esos años reivindicó el concepto pero, probablemente como consecuencia de las resistencias encontradas dentro y fuera del sistema educativo a la hora de introducir modificaciones en el curriculum, se retomó una perspectiva tradicional y se limitó a definir una lista de contenidos que deberían ser enseñados, que fueron entonces los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y, más recientemente, con esta misma orientación, se definieron en el año 2004 los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

En este *dossier* nos proponemos reconstruir algunas de las posiciones que hoy en día podemos encontrar en el campo de la pedagogía que se ofrecen como alternativas para que la institución escolar brinde los aprendizajes y recursos que se necesitan para una participación plena de las nuevas generaciones.

El artículo del reconocido especialista en las didácticas Ángel Díaz Barriga que incluimos aporta una reflexión en la que hace confluir la perspectiva historiográfica con la genealógica, que se combina con su *expertise* en didáctica para dar cuenta de la complejidad de la implementación de un curriculum por competencias en el sistema educativo. Bernard Rey de la Universidad Libre de Bruselas, nos aporta otra mirada sobre el concepto de competencias, su relación con el individualismo, con el mundo escolar y la profesionalización docente. El tercer artículo, de Ángel Sobrino Morras de la Universidad de Navarra, pasa revista a las aportaciones del conectivismo para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y marca sus limitaciones para ser considerado una nueva teoría del aprendizaje.

Las prácticas de trabajo de los equipos de investigación en nuestro campo incluyen la mirada a otros países y a otras experiencias, sobre todo cuando enfrentamos los mismos desafíos.