

Renato Operti

Decano de la Escuela de Postgrados. Profesor de alta dedicación del Departamento de Educación, de la Universidad Católica de Uruguay.

Temas de agenda educativa

Nota 4: Sobre alumnas y alumnos

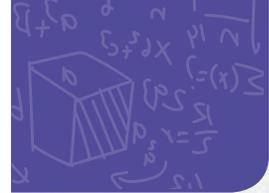
Entre otras cuestiones fundamentales, la pandemia visibiliza las dificultades que tienen los sistemas educativos para entender, apreciar, motivar y apuntalar a los alumnos.

En realidad, de los mismos poco se habla directamente; se lo hace sobre todo a través del lenguaje, las categorías y los instrumentos que manejan los sistemas educativos con relativa comodidad desde enfoques más orientados a la oferta que a la demanda. En efecto, los alumnos pueden ocupar un lugar secundario en el orden de prioridades de los sistemas educativos más centrados en verse a sí mismos y desde sí mismos que en apreciar y entender a sus destinatarios. Veamos algunas de las implicancias que esta situación puede evidenciar y aparejar.

En primer lugar, ya antes del COVID-19, los sistemas educativos se enfrentaban al tamaño

desafío de prepararse para abordar cambios disruptivos sociales, esto es, complejos, inciertos, multidimensionales y exponenciales que impactan significativamente en la educación. Se advertía que esencialmente no se trataba de introducir cambios en los márgenes que el sistema educativo permitiría, en calidad de intervenciones aisladas, sino de posicionar una agenda de transformaciones educativas integrales, progresivas y sostenibles.

En efecto, la pandemia acelera la toma de conciencia sobre la perentoriedad de una agenda de transformación y, en particular, coloca al sistema educativo de cara a asumir responsabilidad en sus propias disfuncionalidades. Algunas de ellas refieren, por ejemplo, a la disfuncionalidad curricular. Esto se da cuando el sistema implementa propuestas educativas sin promover que los alumnos puedan procesar y tomar



decisiones sobre las áreas de aprendizaje, las disciplinas y los temas que les interesa estudiar, o sin considerar y recoger evidencias sobre cómo se sienten frente a lo que se les propone —lo que se conoce comúnmente como el currículo vivenciado por los alumnos (Operti, 2021)—.



Por su parte, la disfuncionalidad pedagógica se visibiliza cuando se priorizan enfoques educativos sobre cómo enseñar y aprender sin tomar debida cuenta de las necesidades y expectativas de los alumnos, y la disfuncionalidad en la evaluación tiene lugar cuando se priorizan los exámenes como instancia definitoria del desempeño, sin considerar la evaluación como oportunidad de aprendizaje e indicador de la progresión no lineal de los alumnos hacia los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo.

En segundo lugar, se advertía el limitado entendimiento y la escasa visibilidad del alumno en su condición irreductible e insoslayable de persona que conforma una totalidad, lo que engloba valores, actitudes, identidades, afiliaciones, sueños, expectativas y necesidades. Si las personas se pierden, por ejemplo, en disciplinas, contenidos, evaluaciones, espacios y tiempos de instrucción, se genera entre el alumnado y el sistema un hiato emocional y cognitivo.

Un claro ejemplo en este sentido se observa en que uno de los focos principales de la discusión durante la pandemia refiere a garantizar o recuperar la presencialidad, y de manera tangencial se hace referencia a la persona alumno y sus sentimientos. Se corre el riesgo de asumir que recuperar la presencialidad implica ipso facto reconectar con la persona alumno.

Una de las maneras posibles de conectar con la persona alumno es posicionar el aprendizaje socioemocional como tema transversal a toda propuesta educativa. Por un lado, reconocer que las emociones y las cogniciones son inseparables (Dehane, 2018) e impactan en las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes. Por otro lado, reparar en el hecho de que las relaciones entre educadores y alumnos tienen un sustrato socioemocional y que de manera constante nutren sus valoraciones, representaciones, actitudes y conductas, así como sus retroalimentaciones.

En tercer lugar, el hecho de que cada alumno es un ser único se articula con la constatación que todos los alumnos recorren procesos más o menos similares en sus itinerarios de aprendizaje. Por un lado, esto significa, como señala la UNESCO (2017), que una genuina inclusión implica el reconocimiento de que todos los alumnos son especiales, no solo los que se categorizan como con necesidades especiales. Asimismo, esto implica asumir que la singularidad de cada alumno se encuadra y cobra sentido en contextos y circunstancias de vida que inciden significativamente en su bienestar y desarrollo aun cuando no son determinantes per se.

Por otro lado, se trata de tener bien en cuenta el corpus integrado de conocimiento de las ciencias de la educación, de la psicología cognitiva, de las neurociencias de los aprendizajes y de la inteligencia artificial en cuanto a cómo son los procesos de enseñanza y de aprendizaje para alumnos y educadores. En efecto, la relevancia de analizar detenidamente cómo aprenden los alumnos puede contribuir al apuntalamiento de los aprendizajes en las diferentes áreas de aprendizaje y disciplinas.

Como señala Stanislas Dehane (2018), las ciencias cognitivas han permitido identificar los cuatro pilares de los aprendizajes: a) la atención y la intensificación de la información sobre aquello en lo que se concentra el alumno; b) su involucramiento activo, que puede entenderse esencialmente como curiosidad y que incita al cerebro a evaluar nuevas hipótesis con soltura; c)





la devolución de información por el educador y la visualización de los errores como oportunidades para contrastar las elaboraciones de los alumnos con la realidad y poder afinarlas, y d) la consolidación de los saberes, que automatiza y fluidifica lo que se ha aprendido, principalmente a través del sueño. Entender qué procesos están asociados a cada uno de estos factores es fundamental.

Por ejemplo, una de las claves de consolidación de saberes es la repetición, para lo cual es esencial en las clases trabajar la memorización como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje complementaria de otras, por cierto. También es necesario recordar que el hipocampo cerebral —órgano implicado en la memorización— está fuertemente activo durante el sueño.

Asimismo, Fernando Reimers (2020) sintetiza algunas de las preguntas centrales sobre el aprendizaje que se extraen de resultados de investigación a escala mundial. Por ejemplo, ¿cómo los estudiantes comprenden nuevas ideas?; ¿cómo los estudiantes aprenden y retienen información nueva?; ¿cómo los estudiantes resuelven problemas?; cómo el aprendizaje se transfiere a nuevas situaciones dentro o fuera de la clase?; ¿cómo motivar a los alumnos a aprender?; ¿cuáles son los malentendidos fundamentales sobre cómo los alumnos piensan y aprenden?

En cuarto lugar, crecientemente se enfatiza la necesidad de entender y apuntalar la diversidad de los alumnos en sus expectativas y necesidades, que es la contrapartida de una educación personalizada a medida. Sin apreciar ni responder a la diversidad no se logra identificar y apuntalar el potencial de aprendizaje de cada alumno. Precisamente dicho potencial se canaliza, tal cual señaló el prestigioso experto en educación Howard Gardner (2013), mediante el desarrollo de diversas inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, musical, naturalista, intrapersonal e interpersonal.

Esto implicaría contar con propuestas educativas que promuevan un conjunto variado de experiencias de aprendizaje vinculadas a múltiples áreas de saber, a fin de que cada alumno pueda tener oportunidades y espacios de exploración y experimentación que respondan a sus intereses. Asimismo, la exposición a diversidad de aprendizajes, sin catalogarlos como duros o blandos ni fundamentales o

accesorios, está más a tono con los desafíos que enfrentan los alumnos al tener que conectar diferentes piezas de conocimiento y habilidades para desempeñarse competentemente en diversos órdenes de la vida.

En quinto lugar, la visión que sobre el alumno y su formación se forja desde el sistema educativo tiene que incorporar necesariamente sus vivencias pandémicas, así como las de educadores, madres, padres y comunidades. La pandemia cala hondo en el bienestar del alumno de formas que no siempre van en una misma dirección o línea interpretativa. Los aspectos más negativos han sido por demás señalados desde una mirada de conjunto a la persona-alumno. Por ejemplo, un informe recientemente publicado por la Sanidad Pública de Francia señala que entre las edades de 12 a 17 años se observa, con relación a una línea de base prepandemia, un aumento del 30% en las ideas suicidas y un 43% en los episodios depresivos (Delorme, 2021).

Globalmente, la pandemia nos lleva a una necesaria y, diríamos, saludable reconfiguración de los roles de alumnos, educadores, familias y comunidades, mancomunados en aras de garantizar el involucramiento activo del alumno y la continuidad de sus procesos de aprendizaje. Esto puede ocurrir porque madres y padres se comprometen más con la educación de sus hijos y asumen de alguna manera roles más dinámicos de apoyo a los aprendizajes, o bien también porque los educadores y los alumnos se conocen más al incorporar sus identidades virtuales y coadyuvar a un mayor acercamiento intergeneracional.

Ciertamente, aprendizajes que se entienden como fundamentales no se han iniciado, o se han discontinuado, o no se han completado, pero no se puede suponer que todo se ha perdido durante la pandemia. Como señala Stephen Merrill (2021), un foco excesivo en la “pérdida de aprendizajes” puede constituir un error histórico. Esto implicaría dejar de lado o congeladas en el tiempo las voluntades y las competencias de los alumnos en orden a desarrollar una serie de estrategias frente a la adversidad, así como de anticuerpos sociales, emocionales y cognitivos ante posibles futuras pandemias o crisis, que son activos perdurables. Resulta lógico suponer, y de hecho se verifica, que los alumnos pueden desarrollar una serie de conocimientos y competencias durante la pandemia —por ejemplo, una mayor autonomía de pensamiento y de acción, así como mayor capacidad de aprendizaje independiente— y, a la vez,





experimentar renovadas formas de comunicarse y de entenderse, así como de cimentar confianza con sus familias, pares y educadores.

En resumidas cuentas, tomando debida nota y reflexionando sobre lo que sucede durante la pandemia los sistemas educativos pueden elegir el camino de abrirse a consideraciones más respetuosas y afinadas del alumno como persona y como aprendiz. Quedarse en las categorías de pensamiento y en los instrumentos de análisis prepandémicos, que ya de por sí evidenciaban enormes dificultades para empatizar con los alumnos, sería un grave error. Las decisiones que se tomen hoy sobre la transformación o no de la educación y su efectivo alcance marcarán la vida de las nuevas generaciones. No lo perdamos de vista.

Referencias bibliográficas para seguir profundizando

Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris: Odile Jacob.

Delorme, R. (2021). Nos enfants doivent-ils être les variables d'ajustement de la pandémie de Covid-19? *Le Monde*. 30 de marzo.

Gardner, H. (2013). Frequently asked questions: Multiple intelligences and related educational topics. Recuperado de: https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf

Merrill, S. (2021). Too much focus on "Learning Loss" will be a historic mistake. *Edutopia*. Recuperado de: <https://www.edutopia.org/article/too-much-focus-learning-loss-will-be-historic-mistake>

Opertti, R. (2021). 10 claves para transformar la educación POST-COVID. *Insights Compartir*. Bogotá: Compartir. Recuperado de: https://appscmspro.s3.amazonaws.com/INSIGHT_10_claves_para_transformar_la_educacion_Post_Covid_V4.pdf

Reimers, F. (2020). A multidimensional approach to global education. *Educating Students to Improve the World*. Cap. 1. Introduction (pp. 1-24). Berna: Springer. Recuperado de: <https://www.springer.com/gp/book/9789811538865>

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

