

CAPACIDADES PRIORITARIAS EN LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

PRIORITY CAPACITIES IN GENERAL BASIC EDUCATION

Horacio Ademar Ferreyra

Universidad Católica de Córdoba – Facultad de Educación y Unidad Asociada / CONICET / Universidad Nacional de Villa María de Argentina hferreyra@coopmorteros.com.ar

Resumen:

En el presente texto se presenta el abordaje del tema del desarrollo y adquisición de las capacidades en el marco de las competencias - en la educación general básica en la República Argentina - en el contexto no americano en las últimas décadas de transformación poniendo énfasis en el siglo XXI. Se identifican aquellas capacidades que se consideran imprescindibles y que la escuela no puede dejar de abordar en estos tiempos, como son las vinculadas a la oralidad, lectura y escritura, resolución de problemas, trabajo con otros y pensamiento crítico desde las distintas asignaturas, materias o espacios curriculares para mejorar los aprendizajes.

Palabras claves: curriculum, aprendizajes, capacidades, capacidades prioritarias.

Abstract

In the present text the approach to the topic of development and acquisition of capacities within the framework of competences – in general basic education in the Argentine Republic in the Latin-American context during the last decades of transformation with the emphasis on XXI Century is presented. Those capacities that are considered indispensable, and that the school must deal with, such as speaking, reading and writing, problem solving, peer work and critical thinking are identified in each subject to improve learning.

Key words: curriculum, learning, capacities, priority capacities.

Introducción

La década de los años '90 acarreó un conjunto de modificaciones sobre el propio Estado argentino. Entre ellas, puede subrayarse un debilitamiento de su responsabilidad para garantizar los derechos educativos de los ciudadanos, al mismo tiempo que se generan reformas y transformaciones educativas estructurales en casi todas las jurisdicciones. En el territorio latinoamericano, la descentralización educativa aparece como una de las estrategias que más eco ha tenido, si lo que se tiene en cuenta es la cantidad de países que la implementaron (por ejemplo, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Perú, Colombia, México, El Salvador y Nicaragua, entre otros), siempre con la promesa de mejorar la calidad (eficiencia, eficacia, pertinencia, relevancia, equidad e impacto) de la educación. Sin embargo, estas promesas permanecen parcialmente cumplidas o aún inconclusas.

La referida descentralización acentuó aún más la desintegración y fragmentación socioeducativa de todos los niveles (Educación Inicial, Primaria y Secundaria) en las distintas provincias, generando marcadas divergencias entre ellas y también en el interior de cada una de las jurisdicciones, percibiéndose en algunos casos efectos de índole regresiva en relación con la retención de la matrícula y la calidad de los aprendizajes y la enseñanza. El escenario queda entonces signado por un sistema que presenta una gran disparidad en la oferta educativa de las diferentes jurisdicciones, características y prácticas diversas, como así también la convivencia de diversos modelos institucionales.

En este contexto, resultaba imprescindible renovar la unidad del sistema educativo, coincidir en las formas de leer y entender la realidad socioeducativa y discutir estrategias de gobernabilidad y participación, teniendo como eje el afianzamiento de un sistema educativo complejo en un escenario controvertido. Es por esto que el Gobierno Nacional, en la figura del Ministerio de Educación, junto con las provincias, en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE), asume el desafío de desarrollar una política educativa que tienda a dar unidad al sistema actual.

En este marco se definen los denominados "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios" (NAP) con la intencionalidad de afianzar la política curricular con un criterio de Justicia Social. La preocupación es poder *garantizar a los niños, jóvenes y adultos aprendizajes equivalentes en su paso por la escuela.*

El Consejo define a estos NAP como "una base común y equivalente de aprendizajes para todos los niños y jóvenes" que contribuyan a reducir las brechas existentes.

En este sentido, son la expresión de un acuerdo político de alcance nacional, sobre aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país realizarán, a lo largo de su trayectoria escolar.

En la *Resolución 214/04* del CFCE (se anexa), se establece que el Ministerio Nacional deberá desarrollar acciones a fin de promover la calidad educativa y alcanzar logros equivalentes, a partir de heterogeneidades locales, provinciales y regionales.

Esto requiere de directivos, docentes e instituciones escolares inteligentes, sensibles y emprendedoras con capacidad para reflexionar sobre lo que enseñan, cómo lo enseñan y a quiénes le enseñan para lograr más y mejores aprendizajes entre todos y para todos. Pero la responsabilidad no es sólo de la base del sistema, sino que desde el Estado esto significa garantizar condiciones pedagógicas para que pueda llevarse a cabo, respondiendo de esta manera a los problemas de la inclusión escolar.

Pensar un currículum diferente para los nuevos escenarios educativos

Como bien señala el Consejo Federal de Cultura y Educación, la identificación de prioridades no produce por sí sola la mejora en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Se necesitan

nuevas miradas sobre el hecho educativo y sobre los sujetos de la educación y una clara recuperación de la centralidad de la enseñanza.

La educación de hoy ya no es la de los "saberes acabados", la escuela ya no es aquella que satisfacía lo que la sociedad le exigía enseñando dichos saberes. Hoy la educación que demandamos es aquella que forme en contenidos socialmente válidos -conceptos, procedimientos, prácticas culturales, actitudes, valores, disposiciones- a partir de la adquisición y desarrollo de capacidades fundamentales para saber, hacer, ser y emprender.

Para ello es necesario transformar el sistema educativo y pasar de un "saber academicista" a un saber significativo, integral y relevante. En consecuencia, no alcanza con un currículum que sólo dé respuestas al *qué enseñar*; es imprescindible discutir y plasmar en la acción el *para qué* y el *cómo enseñar*. En este marco, proyectar un currículum basado en capacidades educativas prioritarias es pensar en "un saber hacer, con ciencia y con conciencia".

Desde la perspectiva que orienta este artículo, capacidad implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas, cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables. Esta perspectiva trasciende la concepción de las capacidades sólo como estrategias cognitivas, pues las entiende también asociadas a procesos socio-afectivos, que garantizan la formación integral de los sujetos, se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos.

Otro de los rasgos característicos de las capacidades es su complejidad, en cuanto entrañan una serie de operaciones o procesos interiores de distinto grado de interrelación mutua. Por otra parte, su posesión habilita a los sujetos a usarlas en variadas situaciones, es decir, no se ajustan a un patrón único de actuación, sino que posibilitan un manejo contextualizado.

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, aparecen como fundamentales, entre otras, las siguientes capacidades:

- La apropiación de la oralidad, la lectura y la escritura para la efectiva inclusión, permanencia y participación en los distintos ámbitos de la cultura letrada.
- La comprensión, interpretación y explicación de hechos y fenómenos sociales y naturales empleando conceptos, teorías y modelos.
- El abordaje, análisis y resolución de problemas con progresiva autonomía.
- El desarrollo de estrategias de búsqueda, selección, análisis y comunicación de información proveniente de distintas fuentes.
- El pensamiento crítico y creativo.
- El trabajo con otros para relacionarse e interactuar.
- El desarrollo de habilidades para la expresión y comprensión en otras lenguas.
- El uso reflexivo y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Actuación responsable y comprometida en el cuidado y mejora del ambiente (natural y social).

- El desarrollo de la sensibilidad estética y la apreciación de las distintas manifestaciones de la cultura.
- El desarrollo de habilidades para participación crítica, reflexiva, solidaria, ética y democrática.

Un eje fuerte del debate en este campo es la relación entre capacidades y contenidos conceptuales. Al respecto, un documento del Ministerio de Educación de Argentina y otras organizaciones (2010) aporta una postura:

Las capacidades no pueden ser desarrolladas en el vacío. La red de contenidos conceptuales disciplinares se debe constituir en el marco de referencia sobre el cual trabajar en relación con el desarrollo de capacidades. Esto no debe interpretarse como algo secuencial en el sentido de disponer primero de la red de contenidos para luego desarrollar capacidades, sino que se tratará de un trabajo interrelacionado. La intención del trabajo por capacidades no implica desentenderse de la enseñanza de contenidos conceptuales, sino más bien revisar la organización, la secuencia y la importancia relativa que le atribuimos a los distintos conceptos disciplinares (Argentina, Ministerio de Educación y otros, 2010a, pp. 18-19).

Por otra parte, existe discusión acerca de si corresponde hablar de construcción o de desarrollo de capacidades. Al respecto, consideramos que el segundo término es más apropiado que el de construcción, el cual supone actividades que son planificadas y ejecutadas de acuerdo con un proyecto minucioso y acabado, dirigido exclusivamente desde “fuera” de la persona del estudiante. Entendemos que el desarrollo de capacidades no puede “realizarse” exclusivamente desde afuera, obedeciendo sólo a propósitos y planes previos del docente, sino que los mejores resultados implican la definición de objetivos y estrategias basados en intereses mutuos -del docente y del estudiante- y en colaboración, así como una ejecución de planes flexibles.

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

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

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

Si el desarrollo de capacidades se orienta a garantizar a todos los estudiantes su formación como personas críticas, creativas, capaces de generar permanentemente nuevos conocimientos y de disponer de ellos para actuar en diferentes contextos, se constituye en una vía privilegiada para la mejora de la calidad humana de los sujetos, para la democratización de la educación bajo el principio de igualdad de oportunidades, para dar respuesta a los problemas presentes y futuros con visión transformadora. Para ello, es necesario que la educación responda a los principios de calidad (eficiencia, eficacia, pertinencia, relevancia) y equidad). Un proceso formativo de calidad con equidad es aquel que asegura a los sujetos la apropiación de los bienes de la cultura y les permite construir un conjunto de saberes que los habilita para intervenir creativamente en su contexto, producir y aportar. Se trata, entonces, de promover aprendizajes relevantes y significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal y que -a la vez- consideren las características y necesidades de cada persona, mediatizadas por el contexto social y cultural en que vive.

Las capacidades prioritarias: su sentido en la escuela y en las aulas

Pensar propuestas pedagógicas centradas en el desarrollo de capacidades prioritarias implica interrogarnos acerca de cuáles son aquellos aprendizajes que las Instituciones Educativas no pueden dejar de potenciar porque los estudiantes no van a poder aprenderlos en otros ámbitos.

Se consideran capacidades prioritarias a aquellas que más y mejor favorecen el desarrollo del potencial de aprendizaje de cada estudiante, entendiendo como tal la capacidad o posibilidad de aprender que tiene cada persona, en función de la interacción con el contexto.

La adquisición de estas capacidades se debe realizar en forma gradual y progresiva en los distintos niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo. Se trata de un proceso que se inicia en los primeros tramos de la escolaridad obligatoria - Educación Inicial y Primaria-, se continúa en Secundaria con su desarrollo y fortalecimiento hasta llegar al Nivel Superior, etapa de profundización. Esto no significa que priorizar el aprendizaje de unas capacidades sobre otras lleve a un recorte arbitrario del currículum, sino que por el contrario es la oportunidad de aprender a jerarquizar de manera diferente lo que se enseña. Por lo tanto, no son las aquí expuestas las únicas que se deben abordar en los jardines de infantes, escuelas, centros o institutos, pero sí son aquellas que todos los estudiantes tienen que alcanzar ya que son consideradas básicas para todos los que transitan la educación obligatoria. Las capacidades prioritarias se caracterizan por un alto grado de complejidad; se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de los estudiantes. En este sentido, cada área de conocimiento o disciplina -

desde su particularidad, naturaleza y finalidades formativas- contribuye a la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades prioritarias ya que los logros se alcanzan al operar con los diferentes contenidos involucrados en los aprendizajes esperados, cada uno de los cuales deja su impronta sobre ese desarrollo, y lo enriquece.

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

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

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

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

Oralidad, lectura y escritura.

La enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura, entendidas como acciones mediadas por la sociedad y la cultura y que involucran, además, dimensiones cognitivas y metacognitivas de las cuales los estudiantes deben apropiarse, constituye una prioridad de la escolaridad obligatoria. Esta capacidad compleja supone el abordaje de las actividades lingüísticas claves -hablar, escuchar, leer y escribir- en el marco de las diferentes prácticas sociales de lenguaje que las contextualizan y les dan sentido. El desarrollo de esta capacidad -incumbencia de todas las áreas y disciplinas curriculares- se vincula plenamente con los objetivos de la política educativa por cuanto

garantiza a todos los estudiantes el acceso a las condiciones para “tomar la palabra”, es decir, poder expresar lo que se siente, se piensa, se sabe y se necesita, lo cual allana el camino a la inclusión social plena.

Abordaje, análisis y resolución de problemas.

Un problema puede definirse como toda situación nueva que un individuo o un grupo desea modificar y de la cual se conoce el punto de partida y a dónde se desea llegar, pero se desconoce un procedimiento directo para lograrlo (Pozo, et al., 1995). Si en la escuela se pretende tomar un rol activo en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas, deberán darse a los estudiantes oportunidades frecuentes y variadas de enfrentarse a situaciones desafiantes, con base en los contenidos de las distintas áreas curriculares. Pero para ello es necesario percibir las implicaciones de las diferentes aproximaciones que realizan los estudiantes; analizar con ellos si son fructíferas o no y qué podrían hacer en lugar de eso; decidir cuándo intervenir, qué sugerencias ayudarán sin restar autonomía. Corresponde, finalmente, que el docente supere la propia ansiedad por tener que trabajar sin saber todas las respuestas posibles.

Pensamiento crítico.

En el contexto actual, reviste una gran importancia el fortalecimiento de la capacidad del ciudadano para conmovirse, para discriminar, para pensar y actuar. Se trata de formar ciudadanos críticos capaces de dirigir su visión, de observar, de situarse en el mundo, de desnaturalizarlo, de interpretarlo y comprenderlo y, así, poner en práctica ideas originales e innovadoras que contribuyan a crear un nuevo orden social. El pensamiento crítico cuestiona las creencias infundadas, los prejuicios, y trata de sustituirlos por ideas argumentalmente sostenidas. En este sentido, aprender a pensar de manera crítica y creativa es aprender a ser sujeto; es aprender a construir la propia subjetividad; es valorarse como ser capaz de producir significados e interpretar el mundo; es atreverse a pensar, a hacer y a ser.

Trabajo con otros.

El valor de la educación reside, hoy más que nunca, en su potencial para contribuir a la construcción de un mundo para todos. Esto sólo será posible en la medida en que la escuela ofrezca a los estudiantes experiencias en las que el aprender a ser, a saber y a hacer se plantee como una empresa colectiva, basada en el saber convivir. La capacidad de trabajo en colaboración supone reconocer la alteridad y aceptar al otro en tanto otro diferente. Receptar las ideas de los demás y exponer las propias implica aprender con otros y de otros. Elaborar acuerdos, establecer conclusiones, solucionar conflictos y sostener consensos son algunas de las habilidades que se pueden desarrollar a partir del trabajo con otros.

La escuela y el aula constituyen uno de los primeros ámbitos en donde se aprende (o no) a valorar el trabajo conjunto y estas experiencias tendrán su impronta en la futura vida laboral y/o profesional

de los estudiantes. Los problemas son resueltos por el equipo, y quienes intervienen en él desarrollan las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones, solución de conflictos y responsabilidad por los resultados.

Reflexiones finales

Dado el carácter general de los NAP definidos en el nivel nacional -para el caso argentino-, es clave que cada provincia los analice y enriquezca a partir de su realidad, e identifique las capacidades consideradas prioritarias. Corresponderá luego a cada institución, en el trabajo conjunto de los actores que en ella conviven, especificar cuáles serán las estrategias para que tales capacidades sean abordadas integrando los NAP al contexto educativo actual y que éstos no se conviertan en conocimientos vacíos de fundamentos de los cuales los estudiantes deben apropiarse sin sentido y significado.

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

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

Como sociedad y como colectivo educador deberemos asumir la responsabilidad de generar situaciones que conviertan a los estudiantes en protagonistas de experiencias educativas que les aseguren aprendizajes vinculados no sólo con conocimientos puntuales, de corta duración, sino aprendizajes significativos, funcionales, innovadores, que les permitan transformar y transformarse.

Referencias

Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes*. Anexo Resolución 2014/04. Buenos Aires: Autor. Argentina.

Ministerio de Educación; UNICEF. Oficina Argentina; Organización de los Estados Iberoamericanos OEI. Regional Buenos Aires; Asociación Civil Educación para Todos (2010). El desarrollo de

capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico. Buenos Aires: UNICEF. Oficina Argentina Recuperado el 12 de febrero de 2013, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1.pdf

Ferreya, H. & Peretti, G. (comp.) (2006). Diseño y gestión de una Educación Auténtica. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ferreya H. (2010). Política y curriculum en la República Argentina. La construcción de núcleos de aprendizajes y la propuesta de definición de competencias para mejorar la educación. *Revista Palabra Educativa*. Red de Postgrado en Educación. Enero-Junio N° 1, pp 9-14.

Ferreya, H., Peretti, G. & Vidales, S. (2012). Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades. En Ferreya H. y Vidales S. (comp). *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Encuadre General de la Educación Secundaria 2011-2015*. Córdoba, Argentina: Autor.

Organización de Estados Iberoamericanos –OEI– (2009). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Autor. 2009. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>

Pozo, J. I., Postigo, Y. & Gómez Crespo, M. A. (1995). *Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en Ciencias*. En Alambique- Didáctica de las Ciencias Experimentales, (5), Barcelona, España.

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Buenos Aires. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

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