

# Emergencia de las prácticas actuales de aprendizaje: tensiones y efectos en la educación, la enseñanza y las relaciones de autoridad pedagógica<sup>1</sup>

Elaborado por: Leidy Viviana Muñoz Hurtado<sup>2</sup>  
[leidy.mh@gmail.com](mailto:leidy.mh@gmail.com)

## Resumen

Desde una perspectiva histórica se describe la emergencia del aprendizaje y su instalación como un configurador de múltiples prácticas educativas, tales como la enseñanza, instrucción, relaciones entre agentes escolares, evaluación, calidad e inclusión; inclusive la educación misma deviene aprendizaje. A partir de un archivo histórico, constituido fundamentalmente por producciones de los organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, se evidencia como la enseñanza pasó a un segundo plano, restringido a la escuela y supeditado a las de prácticas del aprender a aprender, del aprendizaje permanente y el autoaprendizaje. El aprendizaje se instala como una cuestión de cada individuo, pero también de toda la sociedad. No se trata sólo de discursos o prescripciones sobre el aprendizaje, sino de prácticas que comprometen a los estados, que hace esfuerzos de toda índole y genera múltiples reformas en las políticas educativas.

**Palabras clave:** *aprendizaje, aprender a aprender, aprendizaje permanente, enseñanza y organismos internacionales*

## Abstract

From a historical perspective, it's describe the emergence of learning and its installation as a configurator of multiple educational practices, instruction, relationships among school agents, evaluation, quality and inclusion; even education itself becomes learning. Based on a historical archive, made up mainly of the productions of international organizations such as UNESCO and the OECD, it is evident how teaching took second place, restricted to the school and subject to the practices of learning to learn, of learning permanent and self-learning. Learning takes place as a matter of everyone, but also of the whole society. It's not just about speeches or prescriptions about learning, but about practices that commit the states, which makes all kinds of efforts and generates multiple reforms in educational policies.

**Key words:** *Learning, learning to learn, lifelong learning, teaching and international organizations*

El aprendizaje constituye una novedad en nuestra actualidad. Aunque para autores como Pozo (2006), el aprendizaje es innato al ser humano y, por ende, al desarrollo de la humanidad misma, el análisis histórico nos permitiría plantear que el aprendizaje

---

<sup>1</sup> Esta ponencia se presenta como un avance de investigación de la tesis doctoral titulada *Mutaciones de las relaciones de autoridad en la escuela colombiana de la segunda posguerra*, que curso actualmente en la Universidad Pedagógica Nacional bajo la dirección del doctor Alberto Martínez Boom.

<sup>2</sup> Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Física de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Magister en educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

considerado en dos dimensiones, esto es, como aprender a aprender y aprendizaje permanente, tiene su emergencia después de la segunda posguerra.

Si bien el aprendizaje habría sido considerado en las teorías pedagógicas y en las teorías clásicas del aprendizaje, este no pasaba de ser una noción sin mayores efectos en los maestros, los alumnos y las escuelas. Sin embargo, en las dimensiones mencionadas anteriormente, el aprendizaje muta y deja de ser una noción restringida a dichos ámbitos, para instalarse en la sociedad, los individuos y en las teorías económicas.

Dicho modo del aprendizaje, en sus discursos y prácticas, modifica no sólo las relaciones de los agentes escolares, su subjetividad, reconocimiento y valor; sino además, como tratará de mostrarse más adelante, a los individuos y las sociedades contemporáneas. Estas afirmaciones requieren evidencias, las cuales pretendo exponer a partir de mi trabajo de investigación doctoral sobre la mutación de las relaciones de autoridad pedagógica y de las disertaciones hechas en el marco del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia<sup>3</sup>, particularmente con el Dr. Alberto Martínez Boom<sup>4</sup>.

En la primera parte se exponen los indicadores de elección metodológica y el tipo de análisis que se lleva a cabo. Luego, a partir de archivo histórico, centrado en los organismos internacionales, se hace una descripción y una analítica de la emergencia del aprendizaje en modo de aprendizaje permanente y de aprender a aprender. En el tercer apartado se argumenta cómo lo educativo devino aprendizaje. En un cuarto momento, se plantea cuál sería la función del individuo y del maestro en la actualidad del aprendizaje. En el último apartado se desarrolla la idea de “economía del aprendizaje”.

### **1. Perspectiva metodológica**

El análisis presentado en esta ponencia es un análisis histórico, desde una perspectiva genealógica y arqueológica, propuesta fundamentalmente foucaultiana. Sin embargo, hay que decir que no se trata de aplicar a Foucault, como siguiendo una receta para la investigación, sino más bien de tener en cuenta unas precauciones y, como él los llama, *indicadores de elección* (2006), que para el caso de mi investigación sintetizo así:

1. En este modo de abordar la investigación todas las preguntas son preguntas sobre *nuestra actualidad*. En esta actualidad encontramos múltiples verdades que son aceptadas sin mayores cuestionamientos, incluso en instancias académicas, que se constituyen en obviedades y a partir de las cuales se generan grandes inversiones, demandas y reformas. Por ejemplo, nociones como educación, calidad, desarrollo y aprendizaje parecieran haber existido desde siempre, salvar al mundo y ser bondadosas por sí mismas; es difícil dudar de ellas y se instalan como un consenso generalizado, aun entre quienes ideológicamente se enfrentan.

---

<sup>3</sup> El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia se dedica a la investigación educativa desde una apropiación de planteamientos foucaultianos, que han sido puestos como punto de partida, pero también modificados de acuerdo a las investigaciones. Tiene un acervo de más de 40 años y está conformado por varios investigadores con diversa procedencia (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquía, Universidad del Valle, Universidad Javeriana, Universidad Nacional de Colombia, etc.)

<sup>4</sup> El Dr. Alberto Martínez Boom cuenta con un doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED (España), es profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación de las Universidades Pedagógica Nacional, Distrital y del Valle. Ha desarrollado múltiples investigaciones, desde una perspectiva histórica sobre educación y ha producido múltiples libros, artículos, capítulos, etc.

Sin embargo, dicha obviedad y naturalidad con las que son aceptadas, lo que podría llamarse *estatuto de verdad*, tiene una historia de emergencia, esto implica considerarlas no como eternas y trascendentes, sino en su emergencia y contingencia, en su historicidad de luchas y de disputas. Por ejemplo, no siempre las familias clamaron educación para sus hijos, se resistían a ello en tanto constituían fuerza de trabajo y aporte para la economía familiar (Narodowski 1994; Martínez, 2011 y 2012).

2. No se trata de un análisis teórico y conceptual, se trata de establecer, si se quiere de describir "... por dónde pasa la cosa, cómo pasa, entre quiénes, entre qué puntos, de acuerdo con que procedimientos y con qué efectos". (Foucault, p. 16). Por tanto, no se pretende establecer qué es el aprendizaje, sino de ubicar su emergencia, en medio de qué luchas y establecer cuáles son sus efectos. El análisis se orienta a la pregunta por la constitución actual del aprendizaje, lo que ha producido y lo que produce; se trata de ponerlo en cuestión, dudar de su naturalidad y neutralidad.
3. Para el proceso que se acaba de proponer, no se acude a explicaciones dadas con anterioridad, sino a un *archivo* de investigación. Este es construido por el investigador y no privilegia los documentos más valorados por la historia tradicional, como los actos de ley, sino que además de estos, acude a otros focos de producción, incluso inusuales y raros y que han sido considerados como desechos de la historia.
4. En este modo de proceder no necesariamente hay coherencia y unos objetos no sustituyen a otros. Esto implica que no trata de una historia lineal y evolutiva.

## **2. Emergencia del aprendizaje permanente y del aprender a aprender**

Se realizó un seguimiento sistemático a la Conferencia Internacional de Instrucción Pública<sup>5</sup> para ubicar la enunciabilidad del aprendizaje, es decir, el modo como aparece allí planteado. Esta fue realizada desde 1934 por la Oficina Internacional de Educación

---

<sup>5</sup> A partir de 1970 la Conferencia Internacional de Instrucción Pública cambió su nombre a Conferencia Internacional de Educación (CIE).

(OIE)<sup>6</sup> y posteriormente, en 1946, se organizó en conjunto con la UNESCO<sup>7</sup>. En dicha Conferencia se emitían recomendaciones que los estados se comprometían a llevar a cabo<sup>8</sup>.

Como indica la UNESCO (1979) en un documento donde reúne las Conferencias hasta 1977, los temas de las mismas son básicamente de orden administrativo y de interés didáctico. Los asuntos de administración y organización tienen que ver, entre otras cosas, con la ampliación de la escolaridad obligatoria y gratuita; la educación secundaria y técnica; el estatuto, la escases y la formación profesional de los docentes; la inspección de la enseñanza; el planeamiento de la educación (1962); la infraestructura escolar y el acceso de las mujeres (1952), los niños con deficiencias mentales (1960) y la población rural (1958).

Las recomendaciones referidas a lo didáctico comprenden orientaciones sobre la enseñanza de diversas disciplinas (lenguas vivas y antiguas, geografía, educación física, trabajos manuales, ciencias naturales, matemáticas, artes plásticas). Además, la “enseñanza de la higiene” (1946), “educación sanitaria” (1967); libros de texto; elaboración y promulgación de programas y planes de estudio.

Tomando en consideración las recomendaciones y planteamientos de las Conferencias, es posible sugerir que uno de los asuntos de mayor interés y esfuerzo es *la enseñanza*,

---

<sup>6</sup> La Oficina Internacional de Educación es el primer organismo internacional que se ocupa de pensar y proponer la educación integrando a los gobiernos de diferentes países. Fue fundada en 1925 por el Instituto Juan Jacobo Rousseau en Ginebra, Suiza, como un organismo privado que adelantaba tareas de recopilación y suministro de información pedagógica a educadores de diversos países. Sin embargo, ante la imposibilidad de conseguir financiamiento por parte de las instituciones privadas y de particulares, en 1929 la OEI integra a los gobiernos, nombrando como director a Jean Piaget. En este año “Por vez primera en la historia, representantes de gobiernos pusieron su firma al pie de un documento que los obligaba a colaborar en el terreno de la educación” (UNESCO, 1979, p. xii); es sólo hasta este momento cuando los estados se empiezan a incorporar a un organismo internacional que se ocupa de la educación. Los nuevos miembros de la OEI fueron “el Ministerio de Instrucción Pública de Polonia, el gobierno del Ecuador, el Ministerio de Instrucción Pública de la República y Cantón de Ginebra y el Instituto J.J. Rousseau, siendo éste la única organización privada que fuese parte en la OIE.” (Ídem)

La cuestión de la financiación parece a primera vista irrelevante, pero nos permite evidenciar cómo la vinculación entre gobiernos y organismos internacionales no surge de una necesidad educativa, ni de principios pedagógicos o del interés de los estados de vincularse en una acción internacional en torno a la educación, sino de un hecho azaroso y contingente: la dificultad de un organismo privado para financiarse, que usó como estrategia para este fin la vinculación de gobiernos. Se trató de un proceso tensional que se dio en medio de desconfianzas mutuas entre gobiernos y pedagogos. Como lo advirtió Rosselló: “Grande era en efecto la desconfianza de los medios pedagógicos respecto a la intervención de los gobiernos en ese dominio, y los propios gobiernos se mostraban recelosos respecto a una acción internacional en la materia. Un miembro de la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual se había aventurado a escribir que la Sociedad de las Naciones ¡jamás se ocuparía de la educación!” (ibid., p. xvi)

La OEI empieza a legitimarse ante los gobiernos partiendo de reconocer la libertad de acción de los mismos y emitiendo recomendaciones respecto a temas previamente consultados mediante encuestas que pretendían “... eludir la tendencia demasiado frecuente de los congresos educativos cuyas conclusiones, inspiradas por opiniones subjetivas, no representaban la opinión de la mayoría” (Ídem). Se legitima haciendo uso de técnicas de inclusión, como las encuestas y consultas previas, la convocatoria de delegados de cada vez más gobiernos; así como el reconocimiento de la libertad de opinión, y procedimientos que evidenciarían objetividad, sustento técnico y científico, que fundamentan su accionar y dan credibilidad a sus documentos. Todas estas técnicas de legitimación se concretan en el establecimiento del consenso.

<sup>7</sup> La Conferencia se realizó cada año, excepto en el período de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

<sup>8</sup> Colombia se integra a la OIE en 1932, mediante el Decreto 537 del 31 de marzo del mismo año, haciendo una aporte de doscientos pesos (\$200) moneda corriente.

tanto en su organización (obligatoriedad, número de años, planeación, personal docente, disposición de infraestructuras y recursos, etc.) como en su contenido y manera de proceder. Interesa resaltar algunos rasgos de dicha enseñanza:

1. En la enseñanza se debería tener en cuenta la mentalidad y la capacidad del niño, por tanto, los maestros deberían adquirir formación en psicología: "... toda educación y toda técnica pedagógica empleada en los varios grados de la enseñanza debe estar adaptada a la mentalidad de los niños o de los adolescentes" (UNESCO, 1979, p. 29. Recomendación No. 12 de 1937, 6ª reunión).  
Se recomienda una formación en psicología aplicada, ante todo "... sobre la psicología del niño y del adolescente; y que no se limite a iniciar los futuros maestros en el empleo de tests variados y de métodos métricos, empleo que supone un espíritu crítico desarrollado y cierta madurez científica, sino que dicha formación debe comprender un estudio cualitativo del desarrollo mental y de la estructura del espíritu del niño, en sus aspectos intelectuales y emotivos, individuales y sociales (idem). Asimismo, se considera que: "... además del estudio del niño y el adolescente normales, se ha de prever el de los niños difíciles o anormales (idem).
2. La enseñanza debe dirigirse a "...una formación intelectual, moral y artística, lo más desarrollada posible" (UNESCO, 1979, p. 34. Recomendación No. 14), pero también con una marcada relevancia de lo práctico y de los intereses del niño, procurando evitar "... una enseñanza demasiado formal y abstracta y se tendrán en cuenta los "intereses" del niño tal como se manifiestan en el transcurso de su desarrollo psicológico" (ibid., p. 35)  
Así, se privilegia lo concreto sobre lo abstracto y se da preponderancia al método activo, que "... hace ante todo hincapié sobre la espontaneidad del niño, el desarrollo de sus facultades de observación y de raciocinio ... ese método exige un contacto directo lo más frecuente posible con las cosas, y tiende así a reducir la importancia relativa del manual, su uso debe ser limitado" (idem). En este sentido, y tratándose el caso de las matemáticas, se recomienda que "... se coordine la enseñanza matemática a las otras enseñanzas, que los ejercicios y problemas propuestos a los alumnos sean verosímiles, sacados de la vida práctica, y relacionados en toda la medida de lo posible con el medio en que vive el niño" (ibid., p. 87. Recomendación 31 de 1950)
3. En coherencia con el método activo, "La memorización verbal de una nomenclatura sin valor documental debería excluirse de esta enseñanza que debería revestir un carácter intuitivo" (ibid., p. 48. Recomendación No. 19), enseñanza con sentido que privilegia lo práctico, de tal suerte que "... no se comience nunca por las nomenclaturas, definiciones, clasificaciones, etc., que deberán ser más bien el resultado final de las observaciones y experiencias concretas que los niños habrán acumulado, y de los conocimientos adquiridos" (Ibid., p. 73. Recomendación No. 27). De modo que la crítica de la memorización sin sentido en la escuela no es tan reciente.
4. El maestro tiene el dominio de la enseñanza y, por tanto, la "...palabra del maestro deberá ser siempre el elemento esencial y vivificante de la lección" (ibid., p. 37. Recomendación No. 15). Que el maestro se ocupe de la enseñanza, indica que se ocupa de los estudiantes, "por descubrir los puntos flacos de sus alumnos, y por hallar las causas de esas insuficiencias, y que traten de ponerles remedio por métodos adecuados a cada caso individual" (ibid., p. 87. Recomendación 31 de 1950).
5. En la enseñanza se deben redactar programas, elaborar planes y preparar exámenes "... en relación con una enseñanza activa, concreta, actual y comparativa" (ibid., p. 70. Recomendación No. 26).

En síntesis, se trata de una enseñanza orientada desde el método activo, que privilegia lo práctico y lo concreto, que toma en consideración el desarrollo psicológico del niño e involucra sus intereses. Que plantea, aunque pueda sorprender, una crítica a la

memorización sin sentido. En la enseñanza el dominio lo tiene el maestro, dominio de la palabra, dominio del saber, dominio de la planeación, dominio del examen. Hasta antes de 1958, los planteamientos sobre aprendizaje son escasos, por no decir nulos.

Sin embargo, pocos años después a estos planteamientos sobre la enseñanza, que si se quiere son bastante positivos, en la década del sesenta, encontramos análisis, también producidos desde los organismos internacionales, que plantean que la educación está en crisis, producida fundamentalmente por modelos de enseñanza que no se ajustan a los cambios y necesidades del mundo.

En el libro titulado *The world educational crisis*<sup>9</sup> Plihilip Coombs (1968) expone un escenario de “crisis mundial de la educación”. Aquí la crisis se presenta como el *diagnóstico*, es decir, el estado actual de la educación; lo tradicional se pone como la causa, esto es, el *desajuste* entre una escuela anclada y un mundo que cambia a velocidades sin precedentes; el cambio viene a ser una imperiosa necesidad, al que deben dirigirse todos los esfuerzos; y los profesores resultan ser los responsables, tanto del desajuste como de la transformación. A este respecto Coombs afirma que:

Es cierto que los sistemas nacionales de educación parecen estar condenados, desde siempre, a una existencia de crisis... La crisis mundial difiere, totalmente, de lo que fue un hecho común en el pasado. Esta es una crisis *mundial* de la educación; más sutil y menos gráfica que una “crisis alimenticia” o una crisis militar”, pero no por ello menos real ni menos cargada de peligrosas eventualidades.

La naturaleza de esta crisis se define a través de los términos “cambio”, “adaptación” y “disparidad” ... Aunque los sistemas educativos se han desarrollado y modificado también más rápidamente que nunca, no lo han hecho, sin embargo, con la debida celeridad, adaptándose con demasiada lentitud al rápido compás de los acontecimientos a los que se hallan circunscritos.

De modo igual que un adulto no puede usar ya los trajes que llevaba en la niñez, un sistema educativo no puede oponerse, con éxito, a la imperiosa necesidad de cambio cuando todo a su alrededor está cambiando. (1971, págs. 10-13)

De Coombs cabe destacar que, por una parte, la educación no es un asunto particular de los Estados, sino que tiene un carácter trasnacional. Esto se da a partir de la emergencia de los organismos internacionales. La irrupción de la educación como un componente trasnacional, ha sido denominada por Martínez Boom (2003, 2004) como “mundialización” y consiste, en principio, en que la educación pasa de ser un asunto netamente nacional a convertirse en “... un componente esencial dentro del nuevo orden mundial” (Martínez Boom, A.; Noguera, C. & Castro, J. 2003, p. 83),

El segundo elemento a destacar en Coombs es el incremento de la velocidad. La crisis de la educación es pensada como un problema de velocidad, o más bien de lentitud. Es necesario acelerar los sistemas educativos, específicamente las escuelas y los docentes. Paul Virilio nos permite entender la velocidad como “... una cuestión

---

<sup>9</sup> Este libro es una de las primeras producciones analíticas en relación con la educación como sistema. Es necesario destacar que este texto se elaboró como documento básico para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación -1967- y que su autor, para el momento de la elaboración del libro, se desempeñaba como presidente del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP), fundado por la UNESCO en 1963. En dicha conferencia participaron 150 dirigentes de cincuenta naciones, denominadas en su perspectiva como “desarrolladas” y “subdesarrolladas”, que asistieron de manera no oficial, es decir, en calidad de personas particulares.

primordial de la economía” (1997, p. 16), de tal modo que nociones como efectividad, calidad, eficiencia, planeación, evaluación y rendimiento tienen que ver directamente con el aumento de velocidad en tanto se administran las temporalidades, se economiza y optimizan tiempos y espacios tendiendo al máximo rendimiento y minimizando los desperdicios. Al parecer esta ha sido la búsqueda permanente e infructífera de las reformas educativas, pues “nunca alcanza”, los cambios no son suficientes, o cuando se ha cambiado las circunstancias precisan, o hacen precisar, otros productos, consumidores, sujetos, relaciones o instituciones. Esta economía de la velocidad tiene que ver también con la modernización de la educación, paralela a la mundialización de los sistemas educativos; a decir de Martínez Boom (2016), modernizar la educación significa “... introducirle velocidad; es decir, incorporarle nuevas espacialidades y temporalidades, despojarla de atavismos, aumentar su productividad, eliminar derroches.” (p. 17).

Es en la década del sesenta y principios de los setenta cuando, de cara a la crisis de la educación y a la necesidad de cambio, nos encontramos con planteamientos sobre aprendizaje que lo van poniendo como el centro de la cuestión y de la acción en términos discursivos, pero también de política e inversión educativa.

Si bien en la veintiunava Conferencia Internacional de Educación se declara que “Al preparar los planes de estudios de enseñanza primaria, conviene asignar a la formación intelectual, afectiva y moral del alumno los fines siguientes: aprender a aprender, aprender a pensar y a expresarse, aprender a actuar y aprender a comportarse” (recomendación No. 46 de 1958, p. 202), no se encuentra ningún desarrollo de estos planteamientos.

Es hasta 1970 que en la CIE se considera necesario el aprender a aprender, pero aun inscrito en la preponderancia de la enseñanza:

Sería asimismo conveniente velar porque el contenido de la enseñanza se inspire en la necesidad de aprender a aprender, tanto como a instruir; que diese el lugar debido a los conocimientos de base, que añadiese, en la medida que fuese necesario, asignaturas nuevas que correspondiesen al progreso de los conocimientos y entrañasen una iniciación a la vida práctica y la tecnología, así como una formación de aptitudes que puedan aprovecharse en el terreno profesional” (p. 389, Recomendación 66 de 1970).

Quiero llamar la atención como el tema del aprendizaje se empieza a plantear con más relevancia en esta conferencian que concierne al “malogro en todos los niveles de enseñanza”<sup>10</sup>, esto es, al fracaso escolar.

En el siguiente año, es notorio un mayor énfasis en el aprendizaje, en las capacidades de aprendizaje, al tiempo que se resta valor a los conocimientos teóricos y prácticos:

La gran diversidad de características individuales en materia de aprendizaje ... debe atenderse con una variedad correspondiente de recursos en la escuela a efectos de orientación y enseñanza. En la nueva era cibernética, los conocimientos teóricos y prácticos pueden no ser de mayor importancia que la capacidad general de resolver problemas y de tratar las informaciones, de saber plantear bien las relaciones humanas y de encontrar una solución no violenta a los conflictos” (p. 402. Recomendación 67 de 1971)

---

<sup>10</sup> Treintaidosava Reunión, titulada *El mejoramiento y la eficacia de los sistemas docentes, en particular mediante la reducción del malogro en todos los niveles de la enseñanza.*

Sin embargo, es en un texto producido por la UNESCO, titulado *Aprender a Ser. La educación del futuro* (1973), donde se justifica y se plantea el aprendizaje con mayor contundencia, poniéndolo como el centro de las acciones educativas: "...tenemos ya derecho a hablar de una mutación del proceso de aprendizaje (*learning*), que tiende a predominar sobre el proceso de enseñanza (*teaching*)" (p. 205). "Hoy día, más que sobre el concepto pedagógico tradicional de la enseñanza, se pone el acento sobre el principio matemático de la instrucción, del aprendizaje." (p. 238). Nótese como se refiere a un principio matemático del aprendizaje, asociado a la 'mathesis'<sup>4</sup>, que concierne a la 'matética' como "...la ciencia que estudia el comportamiento del alumno en el curso de su aprendizaje, lo mismo que la pedagogía es la disciplina centrada en el comportamiento del maestro en la enseñanza. Hoy día los procesos matemáticos y su estudio han revelado una importancia cada vez mayor." (Ídem.). En estas consideraciones se evidencia un desplazamiento de la enseñanza y de la pedagogía, para darle preponderancia al aprendizaje, que no es un asunto derivado de estas, sino que puede ser estudiado e investigado con independencia y aquellas sólo tienen validez si son subsidiarias de éste.

Ahora bien, en *Aprender a Ser* encontramos que no se trata de cualquier aprendizaje, sino, en primera instancia de un aprender a aprender, planteado así:

Como la era científico-tecnológica implica la movilidad de los conocimientos y la renovación de las «innovaciones», la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento del saber adquirido (aunque sea preciso desconfiar, en este dominio, de las exageraciones) y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender). (1973, p. 38)

Dicho aprendizaje se pone para hacer frente, como un requerimiento, a las innovaciones tecnológicas, a la celeridad con que cambia el mundo, uno en el cual antes que de información se requiere capacidades, que devienen competencias. Además, de acuerdo a estos planteamientos se indica que no es suficiente un aprendizaje situado en un tiempo y espacio determinado, el tiempo y el espacio de la escuela, sino que se precisa un aprendizaje que se prolonga durante toda la vida y donde la escuela sólo es uno escenario entre una multiplicidad de ambientes y el trabajo se reconoce y se pone como un lugar privilegiado de aprendizaje e innovación:

Durante mucho tiempo, la enseñanza ha tenido por misión el preparar para funciones tipo, para situaciones estables; para un momento de la existencia; para una profesión determinada o un empleo dado; para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado. Esta concepción prevalece todavía demasiado a menudo. Sin embargo, la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnico suficiente para toda la existencia está pasada de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba. ¿No ha llegado el momento de exigir algo muy distinto a los sistemas educativos? Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador. (íbid.132).

El aprendizaje se plantea como una obligación, una cuestión vital y permanente para el ser humano:

La ciencia contemporánea ha aportado un elemento muy singular al conocimiento del hombre mostrando que es biológicamente inacabado. Cabría decir de él que no deviene nunca adulto, porque su existencia es un proceso sin fin de terminación y aprendizaje. Su carácter incompleto es



lo que le distinguiría esencialmente de los otros seres vivos, toda vez que debería recibir de su entorno las técnicas vitales que ni la naturaleza, ni el instinto le proporcionan. Esta sería la razón de estar obligado a aprender constantemente para sobrevivir y devenir. (UNESCO, 1973, p. 238)

Más adelante, en 1973, la CIE recomienda modificar la enseñanza para orientarla hacia el aprendizaje permanente, que debería desarrollarse a partir de bases psicológicas y de otras ciencias del comportamiento. Además, se precisa transformar la relación maestro alumno y fomentar tanto el trabajo grupal como el personal. La enseñanza debería implementar nuevos métodos y técnicas, apoyados "...en los progresos de la tecnología pedagógica y tendrían que, evolucionando en consonancia con los sectores tecnológico e industrial, aprovechar ampliamente sus múltiples innovaciones" (Recomendación 68 de 1973 p. 413).

Todas estas modificaciones precisan una asociación estrecha de las tareas de la educación nacional con el mundo del trabajo, "... de una manera más sistemática e íntima" (idem). Asimismo, se da mayor legitimidad y reconocimiento a formas de educación no formales, valorando sus aprendizajes, de tal suerte que "...la reforma debería sobre todo hacer hincapié en las maneras de certificar los conocimientos y los aprendizajes que no se basaran necesariamente en la asistencia a instituciones escolares. (idem).

### **3. Educación convertida en aprendizaje**

A partir de La Conferencia Mundial sobre educación para Todos<sup>11</sup> (1990), cuyo eje central fue las "Necesidades Básicas de Aprendizaje", el aprendizaje se potencia, en la medida que los discursos y eventos internacionales proliferan y que muchos países, o más bien todos, orientan su política y su inversión educativa en términos de aprendizaje.

Esta Conferencia parte de un fracaso: la no correspondencia entre grandes inversiones en educación y los pobres resultados de aprendizaje.

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados. (WCEFA, 1990, p. 11).

Fracaso escolar, abandono de los estudios y "...mediocres resultados del aprendizaje son problemas corrientemente reconocidos en todo el mundo" (ibid., p. 19); por tanto, se considera "... la necesidad de una acción decisiva en gran escala, con objetivos y metas claramente definidos" (idem). Esta definición y precisión en las acciones es

---

<sup>11</sup> WCEFA, por sus siglas en inglés se celebró en Jomtien, Tailandia en 1990. Este documento es significativo porque previo a la Conferencia participaron en su preparación 18 gobiernos; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo ( PNUD); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Banco Mundial. En este sentido es posible afirmar que se trata de un consenso, admitido como tal en el mismo documento, que por tanto tendría la potencia de comprometer a todos los países con las necesidades básicas de aprendizaje.

imperiosa para lograr no sólo el compromiso sino modificaciones en las prácticas educativas, orientadas al aprendizaje. El modo como deben plantearse los objetivos y metas se precisa con detalle: objetivos amplios e intermedios, metas específicas en los planes nacionales subnacionales de desarrollo de la educación, logros, resultados esperados, establecimiento de categorías prioritarias, medibles, observables, realistas, revisados y actualizados, focalizados, limitados en el tiempo para "...suscitar un sentimiento de urgencia" (ídem), etc.

De acuerdo con la siguiente dimensión: "Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de catorce años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios;" (ibid., p. 20), el aprendizaje requiere de medición. De ahí el éxito del Programme for International Student Assessment (PISA)<sup>12</sup> de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), aplicado trienalmente desde al año 2000.

PISA, creado e implementado por una organización no educativa, sino fundamentalmente económica, "... ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos" (OCDE, s.f., p. 3). Así, de acuerdo a los resultados, permite "... supervisar el desempeño y valorar el alcance de las metas educativas propuestas" (ibid., p., 5), a la vez que clasifica a los países y reorienta la política, produciendo también angustia a los responsables del sector educativo, es decir, funcionarios y docentes, que son expuestos y criticados en los escenarios de opinión como los directos responsables.

En PISA se evalúan tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. Básicamente evalúa capacidades de aprendizaje, traducidas en competencias: "A diferencia de otros exámenes que se han utilizado en el pasado, PISA está diseñado para conocer las competencias, o, dicho en otros términos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades." (p. 5).

En términos económicos, para PISA la memoria y los conceptos no tienen tanto valor como las habilidades y competencias:

Si bien la adquisición de conocimientos específicos es importante en el aprendizaje escolar, la aplicación de esos conocimientos en la vida adulta depende rigurosamente de la adquisición de conceptos y habilidades más amplios. En ciencia, tener conocimientos específicos, como los nombres de las plantas y los animales, tiene menor valor que comprender temas más amplios, como el consumo de energía, la biodiversidad y la salud humana, cuando se trata de pensar en los grandes problemas en debate dentro de la comunidad adulta" (OCDE, 2006. En OCDE s.f., p. 5)

Así, los resultados y objetivos en educación a escala mundial se miden y se proponen en términos de aprendizaje. Aquella no es más enseñanza, formación, instrucción ni transferencia, sino que se orienta definitivamente al aprendizaje. Por tanto, puede afirmarse que hablar hoy de educación es hablar de aprendizaje, al menos a nivel de políticas nacionales y en el marco de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE. Cabe aclarar que no se trata de la desaparición de la escuela ni de la

---

<sup>12</sup> Las pruebas PISA se aplican cada tres años en países de la OCDE y países invitados. Se toma una muestra por país de entre 4500 y 1000 estudiantes de 15 años aproximadamente (entre 15 años tres meses y 16 años dos meses), independientemente del grado que hallen cursando.

enseñanza, sino que estas se han modificado y han pasado a un segundo plano, pues a gran escala lo preponderante es el aprendizaje.

### **3.1 Equidad y calidad de la educación como asuntos de aprendizaje.**

En la última CIE (2008), que trató el problema de la inclusión, se pone como reto de los sistemas educativos de todo el mundo invertir y dirigir sus esfuerzos hacia el aprendizaje, para lograr la equidad y la calidad, haciendo frente a una multiplicidad de problemas comunes: 72 millones de niños que no asisten a las escuelas, "... elevadas tasas de repetición y abandono escolar", pobres resultados de aprendizaje en los grupos sociales más desfavorecidos, "... aproximadamente 774 millones de adultos que siguen sin saber leer ni escribir", el abandono de la escuela de los estudiantes en los países ricos y sus bajas calificaciones y capacidades, etc. (UNESCO, 2008, p.5).

Las disparidades de las poblaciones se problematizan, y se vislumbran soluciones, en términos de aprendizaje. Ante esto, se requiere la formulación y aplicación de una "...vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos". Busca incluir en las oportunidades de aprendizaje a las mujeres, a los pobres, a niños, jóvenes y adultos, a los que no pueden acceder a la educación, pero también "... a los que están escolarizados pero no aprenden" (ibid., p. 9). Es decir, se busca incluir en el aprendizaje a todas las poblaciones posibles.

El aprendizaje es un proceso de capitalización, del que todos pueden sacar provecho. La inclusión no considera categorías como marginados o vulnerables, ni alumnos con necesidades especiales, pues cualquiera puede tener dificultades de aprendizaje, pero también oportunidades de aprendizaje, siempre y cuando sean incluidos, de ahí la relevancia de los procesos de inclusión. Está "...debe considerarse como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que éstas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje" (ibid., p. 21). Por tanto, "El objetivo principal debe ser crear sistemas educativos que permitan el aprendizaje a lo largo de toda la vida (ibid., p. 23).

Son los sistemas de aprendizaje los que deben reconocer y adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y no al revés. Asimismo, dichos sistemas deben poner el énfasis en las capacidades y competencias, y reconocer las oportunidades y los aprendizajes tanto en la educación formal como en la no formal.

Dicho modo de proceder y la elaboración de currículos que respondan a estos planteamientos, precisan nuevas consideraciones sobre el aprendizaje y la enseñanza:

Mientras el aprendizaje se entienda como la adquisición de corpus de conocimientos que el docente expone, es probable que las escuelas estén atrapadas en currículos y prácticas rígidas de enseñanza. Por lo tanto, en general los currículos inclusivos se basan en una concepción según la cual el aprendizaje es lo que ocurre cuando los educandos participan activamente en la comprensión de sus experiencias. En otras palabras, no basta con transmitir a los educandos, sino que éstos deben descubrir y entender por sí mismos." (ibid., p. 27)

Así, este aprendizaje no refiere en manera alguna a modificación de las conductas.

## **4. El papel del individuo y del maestro en el aprendizaje**

El aprendizaje, en el modo que se acaba de plantear, no es una cuestión secundaria a la enseñanza, ni restringida a la escuela y menos a los docentes. Más bien, es un asunto

del individuo: "... la eficacia del estudio no es función del rigor científico de la enseñanza —tuvo contenido, en cualquier caso, es en parte ilusorio...— sino de la calidad de la relación entre el que aprende y la fuente del conocimiento. El individuo puede ser aconsejado en la elección de sus objetivos, pero a él le corresponde el escoger los medios para alcanzarlos." (ibid., p. 210).

Dado el principio de aprendizaje como cuestión del individuo, la *metacognición* toma fuerza, porque le permite a cada uno conocer cómo aprende, y una vez se establece esto, administrar su aprendizaje a modo de una empresa<sup>13</sup>. Así, el aprendizaje se concreta en autoaprendizaje, del que cada uno es responsable, pero también culpable.

En tanto el aprendizaje permanente es una cuestión de cada individuo, es también un asunto de todos, "... se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes" (ibid., p. 265). Se pone como principio rector de las políticas educativas de los años futuros y, justamente, tiene efectos en este sentido.

Cada uno y todos asumen la siguiente empresa:

Se trata, por una parte, de prolongar la educación a lo largo de toda la vida del hombre, según las necesidades de cada uno y a su conveniencia; y para ello, de orientarla desde el principio, y de fase en fase, en la perspectiva verdadera de toda educación: el aprendizaje personal, la autodidaxia, la autoformación. Se trata, por otra parte, de renunciar a limitar la educación sólo al espacio escolar, y de utilizar a fines educativos todos los tipos de instituciones existentes, educacionales o de cualquier otra clase, así como múltiples actividades económicas y sociales. (ibid., p. 266)

El docente no es quien enseña o trasmite, sino un facilitador y motivador del aprendizaje. Más aún, el profesor debe reconocerse como un aprendiz, "...las escuelas deben fomentar los entornos en que los docentes adquieran experiencia de la misma forma en que esperan que sus alumnos aprendan con las tareas y actividades que realizan. Los docentes que se consideran a sí mismos como educandos tienen más probabilidad de facilitar eficazmente el aprendizaje de sus alumnos." (UNESCO, 2008, p. 37).

En este escenario parece no haber asimetrías entre docentes y estudiantes, la tradición no cobra mucha relevancia y el docente no tiene el lugar de autoridad que tenía antes. Esto sugiere que el aprendizaje, y las modificaciones introducidas a la enseñanza, tiene efectos sobre las relaciones de autoridad pedagógica. Sin embargo, es necesario establecer otros puntos de análisis para este problema, para la crisis de autoridad y sus transformaciones, que se puede evidenciar con insistencia en espacios de opinión como la prensa. Habría que establecer de dónde procede esta crisis, cuáles son las condiciones y posibilidades de la autoridad.

## **5. Una economía del aprendizaje.**

Ya se mencionó como el aprendizaje permite que los individuos capitalicen. El aprendizaje -del modo que se está configurando y no tanto como modificación de las conductas- y las prácticas que está introduciendo o variando, resta valor a cierto tipo de enseñanza, maestros y escuela, poniendo énfasis en los individuos y sus "autos". Para que aquellos tengan o adquieran valor deben inscribirse y funcionar dentro de las lógicas

---

<sup>13</sup> Ball (2009) desarrolla el concepto de individuo emprendedor.

del autoaprendizaje y el aprendizaje permanente, de lo contrario serían caducos, nada efectivos, incluso un obstáculo.

Transitar por el autoaprendizaje y los procesos de “formación” durante toda la vida sería lo que empieza a dar valor a los individuos que se insertan en este camino, o a restárselo a los que no, pero no sólo a ellos, sino también a las instituciones educativas en todos los niveles, a la educación, a los maestros o, más bien, facilitadores, pues desde esta lógica parece que no se puede seguir hablando de “maestros”.

A este vínculo entre educación y capital es lo que Martínez Boom (2014) ha llamado *educapital*. Éste es el resultado de mutaciones que no ocurren sólo en el campo de la educación, sino también de la salud, de la medicina, el trabajo, etc. Rose (2007) caracteriza estas formas de ser, relacionarse y poder como una singular “política contemporánea de la vida en las democracias liberales avanzadas” donde se instala un complejo otorgado por tres componentes: “... mercadización, autonomización y responsabilización” (p.27).

El educapital<sup>14</sup> actúa sobre cada individuo, intentando que cada uno se autorregule, autodirija, maximice sus capacidades, se responsabilice de su vida –su salud, su aprendizaje, su empleabilidad, su bienestar emocional, por eso la proliferación de los libros de “autoayuda”-. Pero la otra cara de las regulaciones de sí mismo es que si no se logra, no es responsabilidad del Estado, ni de las instituciones, ni del mercado sino del individuo, que sería el culpable de su propio fracaso, como ya se ha sugerido.

Hay que decir que la individualización a la que conduce el aprendizaje es también soledad: “El mundo del aprendizaje durante toda la vida está habitado por aprendices que están solos y se sienten solitarios. Es un mundo desprovisto de autoridad y de compromiso...” (Ball, 2009, p. 72). Haciendo una genealogía del individuo moderno, que conecta con el individuo del presente, Castel (2010) nos habla de unos individuos *hiperrealizados*, que sólo tienen compromiso consigo mismos, por lo que desechan lo social, se “ahogan” en sí mismos, en tanto no tienen ya ni referencias ni referentes exteriores y “Las intervenciones sobre el otro y sobre sí mismo no tienen la finalidad de curar o reparar un déficit sino de maximizar su propio potencial y llegar a ser, como individuo, más rico y más productivo”. (p. 321). Aunque Castel también nos habla de los “individuos por defecto”, aquellos quienes aceptan y se reconocen con altas expectativas de autorrealización, autocontrol, de responsabilidad de sí mismos, pero que fracasan, por ejemplo, los desocupados; con unos deseos que no alcanzan a cumplir, a lograr o consumir.

Ahora bien, las consideraciones sobre el valor económico del aprendizaje son desarrolladas de forma directa por los economistas Stiglitz y Greenwaild (2014). Cabe resaltar que Stiglitz recibió, entre otros reconocimientos, el Premio Nobel de economía en el 2001. En el texto titulado *La creación de una sociedad del aprendizaje*, argumentan el papel extraordinario, pero poco reconocido y estudiado en las teorías económicas convencionales, que jugaría el aprendizaje en el incremento de los niveles de vida, en el desarrollo de los países, en el crecimiento económico sostenido, en la disminución de la brecha entre las mejores prácticas y las prácticas habituales de los individuos, las empresas y los gobiernos, etc.

Aunque no explicitan ni definen un concepto de aprendizaje, es posible caracterizarlo. En primer lugar, el aprendizaje está íntimamente ligado a la producción, en una relación

---

<sup>14</sup> El educapital (Martínez, 2014) tiene que ver con las siguientes mutaciones: Aprender a aprender, optimización de la educación, la evaluación como fabricación del mejoramiento, la materialización de una ética docente performativa, la educación como opinión pública, la educación entendida como calidad de la educación.

donde aquel incrementa, optimiza y hace más eficiente la producción; al mismo tiempo que esta genera aprendizaje:

... la mayoría de los aumentos en los niveles de la vida son... resultado de los aumentos en la productividad: aprender cómo hacer las cosas mejor. Y si es cierto que la productividad es resultado del aprendizaje y que los incrementos en la productividad (aprendizaje) son endógenos, entonces un punto focal de las políticas debería ser aumentar el aprendizaje al interior de la economía; esto es, incrementar la capacidad y los incentivos para aprender, y aprender a aprender, y luego cerrar las brechas del conocimiento que separan a las empresas más productivas de la economía, del resto. (Stiglitz y Greenwaild (2014, p.25)

En cuanto al aumento de los *niveles de vida*, que es uno de los propósitos de incentivar la creación de una sociedad del aprendizaje, los autores indican que hasta hace un tiempo reciente (s. XIX) la mayoría de los seres humanos pasaban gran parte de su tiempo satisfaciendo necesidades muy básicas, como alimento, refugio y ropa. Sin embargo, en la actualidad satisfacer dichas necesidades requiere apenas unas cuantas horas de trabajo, el resto del tiempo se invierte en ganar más para consumir más, para disfrutar. Estas transformaciones, en el elevado incremento de producción y consumo, no se deben tanto a la acumulación de capital ni al progreso tecnológico por sí mismo, sino más bien a mejores prácticas de aprendizaje, esto es, un incremento en el ritmo de las innovaciones, un aprender a aprender, un aprender a hacer las cosas mejor. Cualquier gobierno que pretenda elevar los niveles de vida, no lo lograría llevando "... a cabo mejoras pequeñas y únicas en la eficiencia económica" (p.38) o sacrificando "...el consumo hoy para que haya una intensificación del capital" (ídem), sino creando una *sociedad del aprendizaje*.

Dicha optimización de los procesos de aprendizaje, *entendido como innovación*, se habría dado mejor en los países desarrollados. Los autores nos dicen que "El desarrollo conlleva a aprender a aprender" (p.38) y que las brechas entre estos países y los que están en *vías del desarrollo*, no tienen que ver con la diferencia de recursos, sino con las distancias en el conocimiento. Por esto, la opción para lograr el desarrollo sería incentivar el aprendizaje, uno que permita 'hacer mejor las cosas', acercarse más a las fronteras de producción y ampliarlas, en vez de actuar siempre por debajo de las mismas. Sin embargo, no se trata de cualquier aprendizaje sino de capacidades para aprender a aprender y de un aprendizaje permanente, pues siempre hay que ponerse al día con tal frontera.

Además, en franco cuestionamiento a las teorías económicas convencionales (clásicas y neoclásicas) se preguntan si "¿Los mercados, por sí mismos, dan como resultado un nivel y un patrón eficiente de aprendizaje e innovación? Si no es así, ¿cuáles son las intervenciones por parte del gobierno?" (ibid., p. 42). La respuesta es que "*No existe la presunción de que los mercados sean eficientes en la producción y diseminación del conocimiento y el aprendizaje. Muy por el contrario, existe la presunción de que los mercados no son eficientes*" (ibid., p.43). Ineficiencia que consiste en la incapacidad de producir externalidades positivas, esto es, efectos de aprendizaje en otros sectores; al mismo tiempo que se producen externalidades negativas, es decir, efectos no deseados como los daños ambientales. Siendo así, para Stiglitz la intervención de los gobiernos en el mercado estaría justificada para evitar las fallas del mercado, siendo su principal objetivo la generación de condiciones de aprendizaje, a través de políticas gubernamentales. Más aún, "*crear una sociedad del aprendizaje debería ser uno de los principales objetivos de la política económica*. Si se crea una sociedad del aprendizaje, surgirá una economía más productiva y los estándares de vida serán más altos." (ibid., p.26)

El aprendizaje, más que la relación capital – trabajo, o que el capital humano medido en niveles de educación, sería el factor más importante de crecimiento económico sostenido, tanto a nivel micro como macro. Al respecto vale la pena citar el siguiente ejemplo, con el que se ilustra el potencial y la importancia “desproporcionada” del aprendizaje: en 1989 ocurrió una huelga en las compañías New York Telephone y New England Telephone:

Antes de la huelga, las compañías tenían 80 000 trabajadores; de estos, 50 000 se fueron a huelga. Durante la primera semana de la huelga, 22 000 de los 23 000 gerentes fueron asignados a cubrir a los miembros del sindicato faltantes. Su curva de aprendizaje fue tan marcada que durante la segunda semana de la huelga, la mitad de estos trabajadores (11 000) pudieron ser reasignados a sus trabajos originales y todo el trabajo gerencial previo siguió llevándose a cabo. El único trabajo normal que no se realizó durante esta segunda semana fueron las instalaciones telefónicas residenciales que implicaban el cableado de la red y la construcción de algunas plantas nuevas. Ambas funciones podrían haber sido cubiertas en su totalidad mediante la contratación de 3 000 trabajadores adicionales... Bajo las presiones especiales de la huelga, 26 000 trabajadores cumplieron el papel de 80 000 trabajadores que había antes de la huelga, un incremento del 300% en la productividad. Una vez más, la evidencia aboga por una brecha sustancial entre el punto donde operan típicamente las economías y la verdadera de producción potencial.

El hecho de que sea posible incrementar la productividad rápidamente –sin cambios drásticos en cuanto a la tecnología o insumos- brinda todavía una evidencia mayor sobre el papel potencial del aprendizaje. (p. 71-72).

A nivel macro se presenta el ejemplo del crecimiento en un 2% de la productividad industrial estadounidense en dos períodos (del 70 al 80 y del 80 al 90). Dicho crecimiento coincidió con una disminución de este país en investigación y desarrollo, “y ninguna mejora detectable en el desempeño de la educación estadounidense. Al mismo tiempo, dicha mejora no puede atribuirse a la disponibilidad de nueva tecnología” (p. 73). Lo que habría cambiado, “fue que la atención se centró más en mejor manejo de operaciones a través de una implementación rigurosa de procedimientos como *benchmarking*, la gestión de la calidad total y la reingeniería: en nuestro enfoque una mayor atención al aprendizaje. Estados Unidos parece haber aprendido a aprender” (p. 73-74). En síntesis, son las prácticas del aprendizaje, como el aprender a aprender, las que permitirían el incremento de la productividad y el sostenimiento del mismo, y no factores como la educación (capital humano), la inversión en desarrollo o investigación, la tecnología, el capital, el trabajo, la inversión extranjera, etc. Sin embargo, las economías convencionales habrían prestado una importancia insignificante al aprendizaje y su potencial.

Para Stiglitz y Greenwald hay que incentivar y conocer al máximo el aprendizaje. Para ello proponen lo que denominan una *economía de aprendizaje*, que comprende, entre otros, los siguientes aspectos: 1) Lo que debe aprenderse, 2) el proceso de aprendizaje y 3) los determinantes del aprendizaje.

1) *Lo que debe aprenderse*. Fundamentalmente lo que se debe aprender es *cómo producir más, cómo aumentar la productividad*, de los individuos, las empresas, los gobiernos y las sociedades. Para ello hay que aprender acerca de las ventajas comparativas, esto es, cómo unos individuos aprenden más que otros; aprender a *gestionar* organizaciones, sociedades y políticas: gestión del riesgo, de las grandes organizaciones y de las pequeñas, organizar y administrar, dividir las tareas en componentes, etc.; aprender a *regular*; aprender del *fracaso*; aprender a *competir*; *aprender a aprender*. identificar el tipo de aprendices que somos, si las capacidades

son generales o más bien enfocadas y sacar provecho de ello (estilo cognitivo); aprender a ser un *individuo emprendedor*, dado que “Uno de los atributos de los buenos emprendedores es su capacidad de aprender y adaptarse” (p.93)

2) *El proceso de aprendizaje*. “Una parte del aprendizaje es resultado de una asignación explícita de recursos a la investigación y al desarrollo, pero la mayor parte del aprendizaje es resultado de la producción y la inversión” (p.94), por esto, el lugar donde más se aprende es la *empresa*: los sistemas educativos tradicionales tendrían un modelo obsoleto de aprendizaje, basado en la repetición y la memoria, con un conocimiento relevante sólo en la escuela y por ende nada productivo; frente a esto y dadas las condiciones actuales, en términos de tecnología y comunicación, se requiere de un *aprendizaje permanente*, en un “sistema educativo vitalicio” compuesto por dos partes: la escuela, que debe enfocarse en las habilidades de aprendizaje y en el aprender a aprender; por otro lado, el trabajo y “demás lugares” donde ocurre el aprendizaje más productivo.

La principal forma de aprender es haciendo, entendiendo el “haciendo” como “produciendo”; se aprende a aprender aprendiendo; se aprende de los otros; se aprende del comercio, dado que en las interacciones comerciales se aprende a *competir*, “los cambios de la tecnología afectan el qué y cómo aprendemos (y el qué y el cómo deberíamos aprender)” (ibid., p. 99).

3) *Los determinantes del aprendizaje*. Son los factores que definen una “arquitectura” del aprendizaje. El más crucial es la capacidad de aprendizaje, que no se garantiza por los años de escolaridad (como convencionalmente se mide el capital humano). Tales capacidades de aprendizaje se asocian incuestionablemente a la edad, “no puedes enseñar trucos a un perro viejo. *En promedio*, los individuos más jóvenes tienen mayores capacidades de (y están más abiertos a) aprender... no tienen elección: deben aprender las habilidades y el conocimiento que les permitirá tener éxito” (idem, p. 103). Los más jóvenes tendrían una ventaja comparativa respecto a los que tienen más edad, por eso las empresas con administradores de menos edad tendrían más potencial de éxito, es decir, de productividad

En síntesis, para Stiglitz *et al.*, *la sociedad del aprendizaje* sería la totalización del aprendizaje en todos los individuos, poblaciones, edades, gobiernos y, por supuesto, empresas; una sociedad en la que se asegure que “... todas las empresas aprendan rápidamente a mejorar su productividad a medida que las mejores prácticas mejoran, de modo que la brecha entre las prácticas habituales y las mejores prácticas se reduzca” (82).

En la sociedad del aprendizaje cada uno debe invertir en capacidades de aprendizaje durante toda la vida. De acuerdo con esto estarían prácticas como la multiplicidad de cursos en las que las madres inscriben a sus hijos desde bebés, endeudamiento para seguir estudiante, espacios de ocio planificados, entre otros. El aprendizaje invade todo lo que hacemos, incluso el ocio es una industria del aprendizaje (Pozo, 2006). En esta actualidad del aprendizaje se exige y se premia la innovación permanente.

## **Conclusiones**

Se expusieron evidencias para describir como el aprendizaje se ha instalado en la actualidad como un configurador de las prácticas educativas. Hasta cierto momento la enseñanza era el centro de las acciones en educación, sin embargo, ante la crisis mundial de los sistemas educativos y una diversidad de problemas como el malogro escolar, la enseñanza y sus métodos habrían fracasado.

El aprendizaje no dejó intacto a maestros, escuelas ni a individuos, sino que empezó a orientarlos y darles, o restarles valor. Además, se instaló más allá de la escuela y de los sistemas educativos, como una cuestión de cada individuo, pero al mismo tiempo de



toda la sociedad. Instancias ajenas a lo que se había considerado como educativo, tales como el trabajo y la empresa, tomaron un protagonismo central como productoras de aprendizaje.

No se trata del aprendizaje entendido como modificación de conductas, sino de aprender a aprender, de autoaprendizaje y de aprendizaje permanente. En este modo de existencia del aprendizaje lo que toma valor son las competencias y capacidades, antes que los conocimientos, la información y las teorías.

Es posible que los individuos y las sociedades capitalicen, produzcan valor, sean productivos y rentables a través del aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Ball, S. (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Revista Educación y Cultura*, (84), 73-76
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Coombs, P. (1971). La crisis mundial de educación. Barcelona: Ediciones Península
- Decreto No. 537 del 31 de marzo de 1932. *Por el cual se adhiere Colombia a la Oficina Internacional de Educación de Ginebra*. Diario Oficial No. 21950.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. En *Propuesta educativa* (45). Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852016000100005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852016000100005)
- Martínez Boom, A. & Orozco, J.H. (2015). Aprendizaje y empresa en la universidad que viene. Conferencia presentada en la Universidad de Caldas, Colombia.
- Martínez Boom, A. (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá: IDEP.
- Martínez Boom. (2011). Unicef Dejad que los niños vengan a mi. En *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (60).
- Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, Mariano. Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- OCDE. (s.f). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <https://www.oecd.org/PISA/39730818.pdf>
- Pozo, J.I. (2006). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Stiglitz, J.E. y Greenwaild, B.C. (2014). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. México: Crítica.

- UNESCO. (2008). *Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.*
- UNESCO. (1979). *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977.* Francia: UNESCO.
- UNESCO. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro.* Madrid: Alianza Editorial.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor.* Madrid: Teorema.
- WCEFA. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* New York: UNESCO.  
Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>