

Los niños y la escolarización.

Ambientes activos modificantes que propician la descentralización del pensamiento del educador.

Silvia López de Maturana Luna

Docente del Departamento de Educación
Universidad de La Serena, Chile

*Acercaos al borde, les dijo.
Tenemos miedo, respondieron.
Acercaos al borde, les dijo.
Se acercaron.
El les empujó... y salieron volando.*

Apollinaire.

Uno de los grandes desafíos de la escuela es optimizar el proceso de formación de los niños, procurando que los educadores sean efectivos mediadores entre el mundo y los niños y entre éstos y el mundo. El rol del educador - mediador consiste en facilitar el aprendizaje, no en entorpecerlo, para lo cual, propone pero no impone. Está presente cuando el niño lo necesita y se aleja cuando su presencia lo inhibe.

Debe ser capaz de corregir al niño que está equivocado, pero sin imponerle su verdad, sino guiándolo para que éste avance. Respeta su ser, pero sugiere modificar su hacer. Para el educador - mediador, la equivocación y la verdad no constituyen polos antinómicos, sino aspectos de un proceso sin fin. No importa si el niño está equivocado o si tiene razón, sino que debe comprender por qué está equivocado o por qué tiene razón. No es la respuesta lo principal, sino la comprensión que tenga del proceso. El educador - mediador evitará que el niño solo memorice y repita sin comprender; le ayudará a ser creativo y moralmente responsable.

Lo anterior sucede porque nadie es igual a otro. Los educadores - mediadores deben cooperar en el desarrollo de las diferencias entre los niños, que paradójicamente, son las únicas que fundamentan y dan sentido a la unidad y no a la uniformidad.

Las diferencias entre los niños, las situaciones y los contextos hacen que no sea suficiente reconocer la existencia de la heterogeneidad, sino que se debe vivir en y con ella. Este es el punto de partida del proceso de formación.

Por otra parte, es importante precisar - para no olvidar - que todo niño se educa desde la más temprana infancia, si bien lo hace de manera informal, no es menos sistemática y metódica que la educación que recibirá en la escuela. Ambas formas de educar siguen modelos distintos, con lógicas diferentes que deben complementarse en la escuela. Cualquiera sea el caso, hay que atender a las capacidades que todo niño posee.

En consecuencia, los desafíos que plantea la escolarización se refieren a los modelos que sustentarán y orientarán el trabajo pedagógico y a las diversas circunstancias que contextualizan y construyen el sentido educativo. Será un gravísimo error suponer que las limitaciones epistemológicas que fundamentan el modelo vigente de escolaridad se superarán solo con buenas intenciones.

La educación es una experiencia social en la que los diferentes agentes que intervienen en la formación del niño se interrelacionan para que ésta sea integral, sistémica y holística. Lamentablemente, desde la más temprana edad, los niños se escolarizan y las intenciones educativas no trascienden del mero discurso.

La gran capacidad para aprender y a la vez la misma capacidad para inhibirla, es la gran paradoja que deteriora la propensión al aprendizaje del ser humano. Los niños no aprenden en la escuela, y cuando creen hacerlo, solo muestran un acto mecánico. El pensamiento y la autoestima se deterioran, conduciéndolos muchas veces al fracaso escolar que excluye, rotula y denigra.

La escolarización que atrapa al niño apenas cruza el umbral de la escuela exige el cumplimiento a la excelencia decidida por un poder instituido que construye una "*relación pedagógica asimétrica*" (Perrenaud, 1990) ya que no todos tienen las mismas posibilidades ni oportunidades. El curriculum parece confeccionado para un tipo ideal de niño, en el que no todos encajan.

El aprendizaje connatural al niño se va transformando en una tarea ardua, dificultosa y aburrida. El deseo de aprender da paso a la obligatoriedad. No hay placer por aprender y el deseo primigenio se transforma en un sentimiento de incapacidad. La autoestima comienza el camino de la inutilidad y del pesimismo.

Numerosas investigaciones sobre el fracaso escolar, han concluido que la escuela incuba condiciones favorables para gestarlo. Por ejemplo, el paradigma científico imperante separa a los contenidos en parcelas superespecializadas sin relación entre ellos ni con la experiencia cotidiana. Los más afectados son los niños de sectores socioculturalmente más deprivados ya que están más desprovistos de la guía intencionada de un agente mediador que facilite su aprendizaje desde los primeros años de educación formal.

Es necesario despertar la conciencia para no entramparse en la imagen de mundo pre - formada que mantiene la ignorancia y la participación en un ambiente pasivo aceptante. La *"falsa conciencia"* (Romano, 1998) entrampa de tal manera al pensamiento que no le permite funcionar de manera autónoma. Se acepta dócilmente todo lo que se ve, se lee y se escucha. No hay disenso ni conciencia crítica que emane de la opinión autónoma. Como la sumisión y la pasividad cognitiva otorgan seguridad, no hay conciencia, por lo que se cree que tampoco hay consecuencias.

Bajo esta óptica, es difícil otorgar credibilidad a los niños con dificultades para aprender, ya que de antemano se los ha predestinado al fracaso. La escuela tiene que reconocer la diferencia y no discriminar entre los que saben y los que no saben.

Es esencial que los niños reflexionen, comprendan y tomen conciencia del sentido que tiene el aprendizaje y del propósito de sus acciones ya que los aprendizajes futuros son la consecuencia inevitable del desarrollo de su pensamiento. *"La educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla"* (Delors, 1996), ya que la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos son funciones relevantes de todo proceso educativo.

Hay que generar estrategias sinérgicas, no invasivas, que transformen a la escuela en un ambiente activo modificante donde germinen y fructifiquen relaciones multidireccionales entre el educador, los estímulos y el niño, evitando la tradicional unidireccionalidad vertical, pasiva y carente de significado y trascendencia. El ambiente pasivo aceptante inhibe y anquilosa las habilidades del pensamiento, pavimentando el camino de la rutina y la enajenación.

Se necesita un ambiente que transforme lo pasivo aceptante en activo modificante, que proporcione una sólida base conceptual desde el inicio de la escolaridad y que oriente hacia las fortalezas más que a las debilidades de los niños.

Muchos niños y educadores van formando - a veces de manera inconsciente - parte del ambiente pasivo aceptante, llevando una vida escolar sin participación ni comprensión del proceso. Las reformas educativas intentan preocuparse del problema pero se sigue manteniendo y reforzando un sistema escolar basado en

la repetición y no en la creación. La pasividad del ambiente deteriora el pensamiento e impide ver con claridad los beneficios y los aportes de la educación como construcción social. El peso del ambiente pasivo aceptante es tan fuerte que aprisiona con cadenas invisibles, y los niños cada vez entienden menos lo que aprenden.

Un niño con funciones cognitivas deficientes no comprende lo que lee ni lo que escribe a pesar que ante los estímulos, elige de lo que ve lo que le sirve o lo que le gusta; lo que lo atrae y lo que rechaza. Selecciona la naturaleza de las respuestas y queda afectado por la naturaleza de su desarrollo. La acumulación de datos que a diario se desparrraman sobre él, le dificultan discernir entre lo relevante y lo irrelevante, y por ende, transformar los datos en información.

La enseñanza escolar requiere una visión optimista ante las dificultades de los niños, sobre todo, ante los determinantes distales que tradicionalmente son considerados causa del fracaso escolar: problemas socioculturales, emocionales, ambientales, genéticos, económicos, etc. La mediación como enfoque activo modificante, posibilita visualizar una salida para las situaciones en que la realidad escolar se torna dramática en cuanto a los resultados que se obtienen desde el comienzo de la escolaridad y no cesan hasta los grados superiores.

Los niños llegan a la escuela con preguntas y deseos de aprender y el sistema les ofrece más certezas que incertidumbres. No es extraño entonces, que desde el primer año, el niño sienta temor no solo de preguntar, sino también de responder. Recurre a las frases estereotipadas y aprendidas de memoria. No tiene conciencia del proceso que lo lleva a dar tal o cual respuesta ni se pregunta por lo que está conociendo.

La pregunta ayuda a que el conocimiento forme parte de la estructura del pensamiento de los niños y evita el mecanicismo que una vez utilizado se olvida. *"... el temor a hacer preguntas es resultado de la domesticación"* (Romano, 1998).

Las pautas que configuran la cultura escolar no consideran a la pregunta como base del entendimiento y muchos niños y educadores no hacen y no se hacen preguntas en la escuela, incluso actualmente en que los medios tecnológicos de información entregan un terreno fértil para la indagación y la re-creación. Sin embargo, reaccionan de manera distinta fuera de la escuela donde las preguntas extra muros escolares surgen rápidas y fluidas.

En muchas escuelas, se vive un mundo de apariencias en donde se fracciona el conocimiento, y se "enseña" sin creatividad ni encantamiento. Se necesita desafiar al asombro y terminar con la certeza de que "todo está bien y tranquilo". Hay que provocar la pregunta que surge incluso de la ignorancia. Por lo tanto,

hay que revisar las prácticas pedagógicas rutinarias y buscar nuevas alternativas que fortalezcan la comunicación y transformen la base motivacional de los niños. Pasar de una cultura de aislamiento a una cultura de interrelaciones.

La sociedad de la información que cada día nos inunda con más avances, afecta e incide en los significados que los niños y educadores construyen desde la escuela y desde los medios tecnológicos de información a los que están expuestos. Sin embargo, son pocas las ocasiones en que nos preguntamos sobre la significatividad de la información que nos *"modela"* socialmente (Romano, 1998).

La cultura escolar tiene que recuperarse de la enfermedad *"paidogénica"* (Ferguson, 1991), provocada por el mismo sistema educativo que la ha tenido postrada por tanto tiempo, para que pueda aliarse y complementarse a los nuevos cambios.

Los niños son los que mañana tomarán el relevo de las generaciones adultas, por lo que es necesario que el progreso del conocimiento sea un instrumento de promoción y no de discriminación del género humano (Delors, 1996). Si la escuela continúa excluyendo a los niños que necesitan mediación, será difícil que actualicen sus potencialidades y salgan del círculo vicioso de la rutina escolar.

Muchos educadores aducen no tener tiempo para mediar, ya que creen que es agregar más horas al programa que los atrasaría respecto a otros colegas que van más adelante con los contenidos. Es una carrera donde el vencedor es el que *"pasa"* más contenidos en menos tiempo, sin importar si el niño los comprendió siquiera en forma mínima. De esta forma, se va minando la capacidad y el placer por aprender.

Las fisuras de esta situación son impredecibles y remiten a la mentalidad sumisa que no explora las situaciones que le incumben. Estas se aceptan y el mundo se configura a partir de patrones preestablecidos difíciles de erradicar, ya que forman parte de las estructuras cognitivas. No se puede entender la esencia de la información cuando no se indaga sobre el efecto que produce en las propias vidas. Quien ignora el saber que se oculta intencionalmente, ignora también sus intereses, por lo que no los puede cuestionar. Si lo llega a hacer, es calificado como indeseable. Del mismo modo, no sabe lo que necesita aprender y lo que no tiene significado. *¿Cuántos educadores se hacen preguntas acerca de qué es conveniente de lo que enseñan?. "Nadie puede desear una cosa de la que no tiene noticia, de la que nunca ha oído hablar"* (Romano, 1998)

El gran temor de los profesores para atreverse a dejar las viejas costumbres, es que no saben que hacer ante los cambios y prefieren seguir viviendo en la *"acumulación de niebla y humo"* (Ferguson, 1991) que los protege de la realidad

amenazante. El poder y la libertad que ostenta el profesor para hacer y decidir dentro de la sala de clases es desestimado por ellos mismos, siendo que es la condición para identificar y superar los conflictos producidos por el rechazo a los cambios.

Aquí surge el concepto de privación cultural como la deficiente transmisión de la propia cultura. En la escuela, esto se observa en los ambientes pasivos aceptantes de la escolarización que predetermina lo que se debe enseñar y aprender, sin dar posibilidad al educador y al niño de cuestionar y proponer relaciones pertinentes a su cotidianeidad.

Para favorecer un ambiente activo modificante en la escuela, el educador - mediador debe ayudar a generar preguntas para favorecer la toma de conciencia. Incluso, para dar un paso más allá de la concienciación. A saber, los niños tienen que preguntarse: ¿qué hago para reunir los datos? ¿qué hago para procesarlos? ¿qué hago para comunicar con éxito lo que aprendí?. Cuando logren contestar a esas preguntas -que también debe hacérselas el educador- habrán incrementado la capacidad de aprender, utilizar lo aprendido y aplicar a otros contextos.

Descubrir la capacidad que los niños tienen para aprender es un proceso dialógico, no mecánico, en el que el niño toma conciencia de cómo aprende y como puede recrear lo aprendido. Hace metacognición: aprende a aprender.

Mejorar la calidad de la educación tiene que dejar de ser un repetido y estereotipado discurso. Los educadores tienen que creer que *todos* los niños están en condiciones de aprender, y no solo los que aparentemente tienen desarrollada la capacidad. No es una perspectiva utópica, ya que el educador es un profesional que se ha preparado para tales menesteres. Tal como un médico, que será más eficiente mientras menos pacientes enfermos tenga, así también el educador será más eficiente mientras menos fracaso escolar produzca.

El educador - mediador, se relaciona afectivamente con los niños y les facilita la selección y organización de estímulos para que adquieran nuevos patrones de conducta que favorezcan la obtención, elaboración y comunicación de la información. Es una buena forma de incentivarlos hacia la recuperación del gusto por aprender. La mediación es un determinante proximal para el logro del desarrollo del pensamiento autónomo y favorece que el niño sepa utilizar lo aprendido. El educador, al conocer el poder de la interacción cualitativa, puede saber lo que quiere o necesita el niño y aplicar estrategias de interacción específicas y pertinentes.

El determinante proximal impacta en el ámbito actitudinal y motivacional de los niños. Su naturaleza se manifiesta por la definición cooperativa de los problemas, donde se comparten las propuestas divergentes de las discusiones grupales. El educador que busca estrategias alternativas a las tradicionales en beneficio del aprendizaje de los niños participa de un proceso que va ligado a la reflexión sobre la acción pedagógica. Fomenta el desarrollo de un modelo colaborativo que permite la comunicación y la búsqueda de nuevas alternativas. Propende a una cultura de interrelaciones y de constructores diseñadores, en detrimento de la cultura escolar de aplicadores aislados y víctimas del modelo frontal.

Los programas y normas establecidos no se desechan, sino que se adecuan a las preocupaciones de los niños para ofrecer alternativas de acción que favorezcan el desarrollo de personas más flexibles y adaptables con capacidad de aprender de manera proactiva.

La creencia de que enseñar es una actividad simple, fácil y poco sensible a los cambios explica la dificultad de cambiar las prácticas pedagógicas. La mayoría cree que enseñar es hablar sobre algo, sin mayores métodos, ni intenciones o estrategias especiales. Para desterrar la rutina y mecanización escolar, el educador deberá partir de los intereses de los niños y no de sus ideas preconcebidas sobre esos intereses. El cambio debe partir por el pensamiento del educador y no solo de un cambio en el currículo.

Es indispensable re-pensar los espacios escolares con el fin de contribuir a modificar las experiencias que reciben los niños que se están formando, y evitar que caigan en el letargo escolar que los mantiene sumidos en un sueño del que no parecen despertar. Se anquilosan sus funciones cognitivas y la pasividad intelectual se transforma en el modo de operar cotidiano.

Como no se trata solo de tener la buena intención de mediar al niño, se necesita capacidad pedagógica y conocimientos profundos y estables acerca del desarrollo del aprendizaje. También se necesita tener la autonomía necesaria para flexibilizar el curriculum si el caso lo requiere. Descentralizar el pensamiento es liberarse de la mentalidad sumisa que subyuga e inmoviliza, solo así se podrá descentralizar el currículo. Esto vale desde los primeros niveles de educación formal hasta los grados de educación superior, en los que los profesores no están ajenos a la deficiencia de las habilidades cognitivas de sus alumnos, al desencanto y al desinterés por aprender.

En la escuela, por años ha imperado el mismo modelo pedagógico reactivo y vertical que ofrece páginas de tareas y libros de textos que provocan la desmotivación tanto del niño como del educador. La rutina ocupa el lugar de la motivación, la repetición el de la creación y el aburrimiento el del encantamiento. Todos quieren irse luego de la escuela ya que no provoca el deseo de anhelarla.

Ambientes Activos Modificantes.

El objetivo pragmático de la escuela no resta distancia al plano axiológico que se manifiesta en el poder que decide lo que hay que aprender y para que hay que aprenderlo. La superación de la brecha está en el desarrollo de las habilidades del pensamiento y en la conciencia de que se poseen y utilizan adecuadamente.

La mediación es el determinante proximal que configura el ambiente activo modificante donde el niño aprende y elabora su conocimiento para ser un pensador autónomo. Dicha experiencia impacta en el óptimo desarrollo del pensamiento y se refleja en su ámbito actitudinal y motivacional.

Los niños partícipes de un ambiente activo modificante no se limitan a permanecer quietos ante las cosas que parecen estar bien, tampoco solo se mueven, sino que actúan plenamente conscientes de sus actos. Indagan, son curiosos, hacen preguntas, quieren saber más acerca de las cosas y de lo que pueden hacer con ellas.

En la escuela, la naturaleza de la acción mediadora se manifiesta por la definición cooperativa de los problemas, donde se comparten propuestas divergentes en las discusiones grupales de los niños. El educador -mediador los implica en su experiencia de aprendizaje y favorece la metacognición. El desarrollo de las funciones cognitivas favorece el conocimiento, el sentimiento de ser capaz y el optimismo ante el aprendizaje.

Por ejemplo, en la fase de entrada de la información, la clara percepción de las cosas y de los hechos; el comportamiento exploratorio de una situación de aprendizaje; la precisión y exactitud en la recopilación de datos; la consideración de dos o más fuentes de información a la vez, etc., son algunas de las funciones cognitivas que permiten que los estímulos que se presentan ante el alumno sean incorporados de manera eficiente al proceso de pensamiento.

En la fase de elaboración de la información, funciones tales como la definición de un problema; la distinción de datos relevantes de los irrelevantes; la conducta comparativa; el pensamiento hipotético inferencial; la planificación de la conducta; la elaboración de categorías cognitivas; el establecimiento de relaciones virtuales, etc., procesan todos los estímulos captados en la entrada.

En la fase de salida de la información, funciones tales como la comunicación abierta y fluida; los instrumentos verbales; la precisión y exactitud para comunicar la respuesta; el transporte visual, etc. permiten que los datos elaborados se comuniquen de manera eficiente (Feuerstein, 1991).

Las implicancias educativas que el desarrollo de las funciones cognitivas tiene en la escuela es innegable. El niño tiene que aportar con sus conocimientos y sus

aplicaciones, ser capaz de tomar decisiones acertadas, solucionar problemas, relacionar distintas situaciones, emitir juicios, hacer conjeturas, etc.

Si los niños tienen funciones cognitivas deficientes en la fase de entrada, reciben mal la información, por lo que aunque la elaboren de acuerdo a criterios lógicos rigurosos, entregan una información incorrecta. Ahora bien, si la información recibida es correcta pero mal elaborada, lo más probable es que la respuesta dependa del azar, disminuyendo la seguridad en sus procesos mentales. Por último, se da el caso de aquellas personas, que reciben y procesan bien la información, pero carecen de las herramientas para entregarla, por lo que fracasan en su intento. No saben como decir lo que saben. Evidentemente, esto redundante en la aupercepción que es fundamental para el desarrollo de la autoestima.

Generalmente en la escuela, la falta de instrumentos verbales tanto de la fase de entrada como de salida de la información es una de las causas más significativas de fracaso. Lo mismo pasa con la constancia y permanencia del objeto -función relevante de la fase de elaboración- que diferencia entre lo relevante e irrelevante de un estímulo. Si un niño con las funciones cognitivas deficientes no puede apreciar lo que permanece, menos podrá apreciar lo que cambia y se verá seriamente obstaculizado para profundizar hacia niveles de mayor complejidad y abstracción. Este aspecto es de medular importancia en el proceso educativo del sistema escolar.

El educador - mediador preocupado de activar la propensión hacia el aprendizaje de los niños, debe preguntarse:

- ¿La verbalización del niño me permite captar el proceso de razonamiento que ha seguido para solucionar el problema?
- ¿Cuál es la base sobre la que se asienta la argumentación de sus acciones?
- ¿Necesita que le explique de otra forma la tarea a realizar?
- ¿Cómo establece relaciones entre las cosas y entre los hechos?
- ¿En que momento se produce el insight?
- etc...

La pregunta favorece la relación dialógica y acorta la distancia entre el educador y los niños. El rol del educador es adecuar su práctica para que los niños sean partícipes activos del proceso de aprendizaje. De acuerdo a Feuerstein, se trata de encontrar el índice de capacidad para aprender que existe en el niño y que muchas veces está oculto. En el proceso de enseñanza el niño toma conciencia de cómo obtiene la información y en el proceso de aprendizaje, descubre cómo la puede re-crear. El mismo autor piensa que cuando un niño tiene un bajo rendimiento, la causa está en el mal uso de los factores necesarios para el funcionamiento adecuado de su pensamiento.

Actualmente, la escuela tiene grandes posibilidades de generar ambientes activos modificantes gracias a las nuevas tecnologías, ya que mientras más fuerza

tiene el medio, más activo es el receptor. Paradójicamente en la escuela, la fuerza del medio disminuye y la pasividad atrapa al receptor.

No se trata solo de abrir la escuela a las nuevas tecnologías, si no, preguntarse por la visión de mundo que se está formando en los miembros de la sociedad. Esto repercute en el modo en que los profesores perciben los cambios en la escuela (Salinas y San Martín, 1997). Es el producto de un proceso cognitivo en que se piensa sobre lo que se hace, y se hace responsablemente lo que se piensa.

Para rescatar el valor pedagógico de la escuela se necesita re-pensar el aprendizaje desde el curriculum. El educador debe pensar en qué enseña, cómo lo enseña y por qué decide enseñar. " ... *comprender el aprendizaje en la era de la hegemonía de las tecnologías de la información, es aportar conocimientos relevantes para abordar desde nuevas coordenadas el desarrollo del curriculum*" (Salinas y San Martín, 1997). Claro que se necesita que los educadores sean capaces de hacerse preguntas y establecer relaciones inéditas. No hay que desconocer que hay precariedad en muchos de los conocimientos impartidos en la escuela, pero hay otros muchos que permaneces vigentes. Estos son lo que el educador tiene que descubrir.

Evidentemente, la sociedad de la información reclama un cambio radical en la formación inicial de profesores, pero no solo se trata de capacitar al profesorado ni de agregar nuevas materias al curriculum. Es un cambio de pensamiento que comienza por la descentralización del pensamiento del profesor.

De nada sirve informatizar las aulas, si los profesores no les saben dar un uso educativo. "*las dos actuaciones prioritarias son la elaboración de los nuevos materiales educativos y la formación de maestros/as para el uso educativo de dichos materiales*" (Echeverría, 1999). Uso que debe incluir la sensibilización y la toma de conciencia del significado y trascendencia de la magnitud de su alcance.

Un buen recurso para los educadores son los patrones de la vida cotidiana de los niños. Esta potencialidad dialógica y cultural es un avance cualitativo respecto a los métodos de educación tradicional y una buena forma de participación en la escuela que posibilita el acceso al conocimiento y a la motivación de logro.

Los educadores tienen que sentirse partícipes activos y no solo meros reproductores, ya que son los que llevan las reformas al aula. Hay que valorar la cotidianeidad y conectarla al curriculum escolar para articular eficientemente el conocimiento.

Pasar de un ambiente pasivo aceptante a uno activo modificante puede ser realizado en la sala de clases por el educador - mediador que con intencionalidad buscará la reciprocidad de los niños para hacer del proceso educativo una experiencia gratificante, significativa y trascendente.

Descentralización del currículo escolar: descentralización del pensamiento de educadores y profesores.

La descentralización del currículo implica **compromiso** y creación conjunta de estrategias que permitan **flexibilizar** los planes y normativas de los niveles superiores para favorecer las características propias del contexto educativo. También indica el grado de autonomía con que los profesores pueden realizar su quehacer pedagógico. Significa cambiar la perspectiva acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como los modos de intervenir en ellos.

La descentralización del currículo parece ser otro discurso del *deber ser* que forma parte habitual del paisaje **pasivo aceptante** que caracteriza a muchas escuelas *apoltronadas*, las que dada las pocas posibilidades que dicen tener, terminan por no hacer nada. De esta forma, el discurso solo se reduce a una bella y utópica declaración de principios.

El **compromiso** implica la responsabilidad por lo que se hace y por lo que no se hace, así como por la toma de conciencia de que somos partícipes de un proceso cultural y de un proyecto común que involucra nuestra forma de entender el mundo a través del cual vamos a transmitir y redefinir la cultura. Necesita de la conformación de equipos de trabajo donde la cooperación se vuelque hacia un proyecto creativo común que permita actuar de manera responsable, y participar *“de los mismos valores y deseos fundamentales al mismo tiempo que vivir en el mismo espacio de acciones básicas”* (Maturana, 1992).

El equipo de trabajo necesita del reconocimiento mutuo y del sistema, para sentirse y ser sujetos cuyas propuestas sean consideradas en las macro estructuras que delinean las normativas y acuerdos institucionales. Esta es una de las formas en que los profesores se sientan reconocidos y aceptados en su condición de personas que piensan, sienten, proponen y actúan. De otro modo, se provoca la mala disposición a participar, sobre todo cuando se constata que forman parte de un *juego de simulación participativa*, en el que varios acuerdos han sido tomados por un pequeño grupo que –en muchas ocasiones– ni siquiera son profesores.

Evidentemente, el derecho a la participación no puede reducirse al mero discurso, sino a una práctica que debe tener *resultados*. Esto implica, *“participar en la construcción, el mantenimiento y la transformación del orden. La participación es la condición de la práctica cívica y opera en el nivel de la política”* (Bernstein, 1998). Si no hay de participación conciente hay alienación y sometimiento a los acuerdos estructurales alienantes *“que dominan incuestionablemente la vida cultural, en este caso la vida escolar que comprende las prácticas cotidianas sobre la enseñanza y por ende, los currícula”* (Apple, 1986).

De esta forma, las escuelas constituyen una maquinaria burocrática donde la voz del profesor tiene poca o ninguna autoridad para innovar. Afortunadamente existen profesores que traspasan barreras y reconstruyen los viejos andamiajes débiles e inseguros. Los apuntalan con cimientos firmes para impedir el derrumbe de las buenas intenciones. Son profesores que no solo necesitan vocación, que a pesar de ser necesaria, no es suficiente para asumir el compromiso ético con la educación. Se necesita de profesores que manejen con seguridad sus capacidades. De otro modo –paradójicamente- la persona se confina en el seguro refugio de sus limitaciones.

En consecuencia, el compromiso se nutre de la educación "*biófila*", que siempre se está haciendo, que es dinámica y contraria a la educación "*necrófila*", en donde todo *coincide*, todo está quieto y muerto (Freire, 1990). La escuela necesita de la complementariedad y de la tensión cotidiana generada por la relación dialógica de sus componentes.

Si hablamos de **flexibilizar** los planes, se necesita de una mirada abierta y multidireccional que busca diferentes derroteros y no solo el aburrido camino de la rutina lineal y repetitiva. Esta práctica necesita primero, de una flexibilización mental de los profesores, tan difícil de lograr por la "*aculturación*" provocada por un sistema que pide mucha eficiencia pero poca suficiencia, que cambia la pedagogía de la pregunta por la pedagogía de la respuesta y que es más disciplinaria que transdisciplinaria. Esto redundará en el grado de autonomía para realizar el quehacer pedagógico (el que a muchos les parece una utopía), sobre todo si se pide pensar de manera diferente en la enseñanza y traducir este pensamiento en prácticas educativas no escolarizadas. En otras palabras, se trata de pensar con conciencia crítica, consecuente con los procesos históricos, culturales y sociales contingentes, y decir lo que se piensa con fundamentos válidos, consistentes y pertinentes.

Estas prácticas devienen acto político (Apple, 1986), se sea o no consciente de ello, puesto que la educación no es ni jamás será una empresa neutral. No existen los educadores neutrales. Quien pretenda enseñar de forma acrítica, tal vez para conservar su trabajo, no ha tomado conciencia de la naturaleza política de la educación (Freire, 1990). La autonomía del pensamiento del profesor lo alerta para discriminar y ser consciente de los contenidos curriculares que enseña y de las consecuencias para sus alumnos. Le permite preguntarse cual es el mundo que se les está haciendo conocer y hasta que punto los está privando de su cultura.

Los educadores deben preguntarse para quién y en nombre de quién trabajan ya que "*a mayor grado de conciencia y de compromiso, mayor comprensión del hecho de que el rol de educador exige correr riesgos, incluida la posibilidad de arriesgar el propio trabajo*" (Freire, 1990). Esto conlleva indagar y comprender hacia que intereses se dirige nuestro trabajo.

El currículo implica investigar permanentemente sobre el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los profesores:

- ¿cómo piensa este alumno?
- ¿cómo construye el conocimiento?
- ¿qué hacer para enseñar lo que realmente necesita?
- ¿qué es lo más relevante para él y para ella?
- ¿qué hacer para que aprenda mejor?
- ¿qué he hecho yo, que este alumno no aprende? etc.
-

Y por otro lado, preguntarse,

- ¿quién o quiénes seleccionan el conocimiento?
- ¿quién o quiénes lo organizan?
- ¿quiénes realmente se benefician de dicho conocimiento?
- ¿por qué se indica que se enseñe de este modo y no de otro?
- ¿cuáles son las intenciones de los que norman el currículum?.
- ¿qué tengo que decir en relación a esto?

Estas preguntas, con más frecuencia de lo que uno quisiera, no aparecen en el repertorio mental de los educadores, puesto que la mayoría de las veces las normativas superiores se reciben con pasivo beneplácito.

Se requiere adoptar una postura crítica y compartir con Freire (1990) su preocupación ante los actos del conocimiento:

- *“¿Cuáles son nuestras concepciones en la teoría del conocimiento?”*
- *¿Cómo abordamos el objeto de conocimiento?*
- *¿Lo poseemos? Lo llevamos en el portafolio para distribuirlo entre nuestros estudiantes?*
- *¿Utilizamos este objeto de conocimiento para alimentar a los estudiantes o para estimularlos a conocer?*
- *¿los estimulamos a asumir el rol de sujetos o el de receptores pasivos de nuestro conocimiento?”*

Evidentemente, no basta solo con formularlas, sino que se necesita tomar conciencia de ellas para precisar las intenciones educativas y las guías de acción adecuadas que hagan del proceso educativo una verdadera instancia de aprendizaje dialógico que permita vincular el poder y el conocimiento **“puesto a disposición (y el no puesto a disposición) de los estudiantes”**(Apple, 1986).

La información recabada desde la práctica pedagógica debe ser coherente con los principios que la sustentan, así se conforma la comprensión y las bases teóricas fundamentadas en función a esta práctica, y cuya comprensión cabal favorece la puesta en marcha de innovaciones curriculares pertinentes. Una vez que los fundamentos epistemológicos del proceso intenten dar respuestas a éstas y otras interrogantes, se podrá obtener información relevante sobre qué, cómo, para qué, por qué, a quiénes, dónde enseñar y como encauzar el aprendizaje a través

de una enseñanza que influya positiva y **verdaderamente** en el desarrollo de cada uno de los alumnos.

Es indispensable una transformación radical de las formas de enseñar para actualizar la **propensión hacia el aprendizaje** de los alumnos, lo que implica consecuencias epistemológicas trascendentes para la escuela. No se trata solo de descentralizar el curriculum sino que también **descentralizar el pensamiento del profesor**. La descentralización del currículo no solo implica cambiar de prácticas pedagógicas, sino encarnarse en ellas. Es un proceso mucho más complejo de lo que se cree, pero no por eso más complicado. La complejidad se simplifica al comprender los principios y patrones que la ordenan. En cambio, se complica al no comprenderlos y se vuelve superficial. La tensión entre simplicidad / complejidad facilita buscar autónomamente en el territorio educativo y no solo en el mapa escolar que aturde y anquilosa (Calvo, 1994).

Para que los profesores reconozcan este nuevo paradigma necesitan descentralizar su mente hacia otras posibilidades que favorezcan la actualización de las potencialidades de los alumnos. Es conveniente que el sabio ocupe el lugar del erudito para que la propensión latente de su propia voz no quede en el olvido.

Generalmente, se piensa que para que los alumnos reciban una buena educación, basta con que los profesores estén capacitados para ello. Pero, la realidad muestra que, a pesar de ello, los alumnos continúan formando parte de la rutina, escolarizándose incluso, antes de ingresar a la escuela básica, siguiendo un itinerario preestablecido de contenidos cognoscitivos que no tienen ninguna relación con sus prácticas cotidianas.

En este contexto, el nivel de educación parvularia, dado los principios que lo rigen, no solo favorece las instancias de modificabilidad, sino que también, otorga facilidades para la descentralización. Sin embargo, en ocasiones, se desaprovechan, originándose burocracia a niveles de aula. No hay cambio en las prácticas pedagógicas rutinarias y cómodas, que favorecen un tipo pasivo de planificación, ejecución y evaluación. Este nivel aún no se escolariza ante un sistema que aturde las funciones cognitivas ni asume las pautas escolares que enseñan a estar quietos, a no mirar para el lado, a no comentar ni compartir con el (la) compañero (a) del lado; a obedecer al *pie de la letra* y solo responder lo que se quiere que se responda, etc.

Muchos ejemplos escolares cotidianos reflejan prácticas rutinarias y verticalistas que entran el desarrollo del pensamiento autónomo. A la pregunta escolar: ¿Quién descubrió América?, el niño responde: "Cristóbal Colón". Si se le cambia la pregunta por ¿Qué descubrió Colón?, muchos responden que eso no se lo han enseñando. Se descalabra la elaboración de la respuesta, por no haber comprendido el proceso de pensar. Para Feuerstein esto es "*privación cultural*", es decir, la imposibilidad de poder participar de los elementos culturales que permitan entender el mundo en el que se está viviendo por no haber sido

mediado en la comprensión de la complejidad – simplicidad del mundo. La privación cultural dificulta ser sujetos críticos, pensantes, capaces de dar una opinión autorizada, responsable y comprometida con el proyecto común de escuela, país y mundo. La privación los encierra en el esquema causa-efecto; estímulo-respuesta.

La falta de reversibilidad del pensamiento es una característica permanente en muchos alumnos que va fraccionando sus mentes desde el primer año de escolarización hasta los niveles superiores, en donde terminan con una gran cantidad de funciones cognitivas deficientes. A saber, cuando se les pide un análisis, ejemplifican; cuando se les pide una síntesis, describen; cuando se les pide una explicación, describen, etc. (López de Maturana et al. 2000). He aquí, la dolorosa paradoja humana, *“un cerebro dotado de infinita plasticidad y capacidad de autotrascendencia, pero igualmente susceptible de ser entrenado para observar una conducta auto-limitadora”* (Ferguson, 1991).

La escuela necesita de la complementariedad y de la tensión cotidiana generada por la relación dialógica de sus componentes. De esta forma, enseñará tanto conocimientos y estrategias como los valores necesarios para que los alumnos puedan establecer relaciones entre ellos y los otros, de modo que rechacen los actos de violencia, de agresión y de subyugación.

Para que esto suceda *“se requiere un cultivo para el que se precisa una guía que lo facilite y el diálogo interpersonal”* (Gimeno, 1999), es decir, depende en gran medida de las posiciones y valoraciones de los profesores *“respecto del sentido de qué debe ser la cultura escolar”* [...] *“Esta es una de las fuentes de explicación más importantes de sus acciones”* (op.cit.)

Así como Zaid (1996) plantea que la medida de la lectura no debe ser el número de libros leídos, sino el estado en que nos dejan, del mismo modo, la relación con los alumnos no debe ser medida con la cantidad de contenidos que se entrega, sino que con la calidad de la relación que se establece con ellos. Lo que importa al leer un libro es como se actúa después de leer. Lo que importa en la escuela es la *alfabetización cultural*, es decir, como se modifica la estructura mental de un alumno después de dialogar con su profesor: *“Si la calle y las nubes y la existencia de los otros tiene algo que decirnos”*.

Por cierto, es difícil cambiar la práctica aprendida sin un análisis profundo y comprometido de la significación de las concepciones que están implícitas en ella, como también sobre la naturaleza de las fortalezas y debilidades que van emergiendo cotidianamente. La comprensión de estas instancias educativas por parte del profesor obviamente facilitan el quehacer pedagógico y desarrollan su propio saber.

El problema se suscita cuando ni siquiera se piensa en por qué las prácticas pedagógicas se realizan de una forma específica y no de otra. Al no haber conciencia de la reproducción del círculo vicioso de la escolarización, se

sobrestima el currículo tradicional sobre cualquier alternativa curricular. Se subordina a una conciencia hegemónica que no discute ni cuestiona y acepta apaciblemente los criterios foráneos.

El cambio es percibido como una amenaza: para el sistema oficial la heterogeneidad implica menos posibilidad de control; para los profesores el temor a la sanción por *desobedecer* la normativa. Esto genera mecanismos de defensa que amenazan el orden y el control. Puede que se intente el cambio, pero en poco tiempo se vuelve a las prácticas antiguas evitando la reflexión sobre los propios procesos y la acción sobre la práctica.

Por lo tanto es **indispensable descentralizar el pensamiento del profesor**, para luego poder descentralizar las directrices que emanan del currículo. A saber,

• Pensamiento centralizado	• Pensamiento descentralizado
• pensamiento convergente y unilateralidad de la respuesta	• apertura y divergencia ante situaciones que parecen tener una sola respuesta
• las decisiones tomadas en los niveles directivos son incuestionables	• actitud reflexiva y crítica ante situaciones que requieren de toma de decisiones personales
• copias de modelos ajenos e in-pertinentes	• elaboración de estrategias pertinentes a la realidad del grupo
• encasillamiento en las características de los alumnos en determinados estadios del desarrollo	• espíritu investigativo de la acción del alumno
• quehacer pedagógico obsoleto y caduco.	• constante renovación y actualización pedagógica
• unidireccionalidad en la planificación, aplicación y evaluación de actividades	• búsqueda de alternativas pedagógicas y modalidades curriculares
• evaluación psicométrica	• evaluación psicométrica y edumétrica
• actitud pesimista y resistencia al cambio	• actitud optimista ante los cambios y las posibles dificultades
• pensamiento "reactivo" ante un contenido determinado	• pensamiento "proactivo", que busca crear y nutrirse de la experiencia
• dependencia de modelos preestablecidos	• autonomía en la práctica pedagógica
• subvaloración de la práctica pedagógica personal	• valoración del propio saber pedagógico
• dependencia unilateral del	• integración transdisciplinaria del

saber disciplinario no pedagógico (sociología, psicología, etc)	saber pedagógico.
<ul style="list-style-type: none"> • sentimiento de incompetencia e inferioridad en el campo profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • sentimiento de competencia en el campo profesional
<ul style="list-style-type: none"> • rigidez del pensamiento en la interpretación de las normativas 	<ul style="list-style-type: none"> • interpretación flexible de las normativas
<ul style="list-style-type: none"> • apego incuestionable a las reglas 	<ul style="list-style-type: none"> • búsqueda de alternativas pertinentes
<ul style="list-style-type: none"> • rutinización de las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • creatividad en la realización de actividades
<ul style="list-style-type: none"> • miedo a cometer errores y sanción a los alumnos que los cometen 	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizaje a través de los errores
<ul style="list-style-type: none"> • enseñanza lineal unidireccional, que provoca el aprendizaje "como por arte de magia". 	<ul style="list-style-type: none"> • enseñanza multidireccional, y muchas formas de aprender
<ul style="list-style-type: none"> • temor a la participación para evitar sanciones 	<ul style="list-style-type: none"> • participación activa y comprometida en un proyecto común

Este cuadro no pretende ser exhaustivo ni excluyente; tampoco es un listado de características del profesor o de la profesora ideal. Pretende hacer notar que es posible involucrarse en el proceso siendo parte activa y comprometida y no solo parte una tarea superficial y sin trascendencia

De este modo, se podría evitar que la práctica pedagógica cotidiana, muchas veces inflexible en los modos y estilos de enseñanza programados, quede subordinada a las ordenanzas superiores y centrales, obedeciendo al *pie de la letra* y desconociendo el *espíritu* que puede animarlas.

Las características del pensamiento descentralizado podrían constituir un principio general, en virtud del cual se esperaría que cada profesor adaptara la práctica pedagógica a sus circunstancias particulares y locales. Podría incitar a la reflexión de los profesores que solo participan de una teoría a nivel de discurso, sin encarnarla en la práctica diaria. Incluso de una teoría que se distorsiona, ya que se desconocen o no se comprenden los fundamentos que la sustentan.

En consecuencia, no resulta sorprendente que la intención del currículo, la realidad de cada institución y grupo de alumnos, pueda verse afectada por la rigidez del pensamiento del profesor al tratar que su realidad se ajuste y calce totalmente con las intenciones educativas superiores. Un buen ejercicio para la reflexión de los profesores consiste en *"analizar las incoherencias entre los motivos que anidan en las acciones de las personas, las incongruencias entre acciones y los contrastes"*

entre motivos y acciones con las metas de la institución escolar o con las normas éticas" (Gimeno,1999).

A pesar que las incongruencias jamás serán eliminadas del todo, el profesor no puede perder la actitud de investigador permanente para mejorar progresivamente su comprensión de la labor educativa. Es necesario que no solo investigue su propia acción educativa y la de sus colegas, sino que haga **ciencia a partir de su experiencia**. Así, la subjetividad de su acción educativa se vuelve comunicable a sus colegas, trascendiendo el ámbito particular y local: se vuelve universal.

Lo importante es evitar la paradoja que consiste en hablar favorablemente del cambio y poner al mismo tiempo una mayor distancia hacia éste. De este modo, se favorece la **modificabilidad cognitiva** que difiere del mero cambio, ya que es permanente y autoperpetuable, a diferencia del cambio que no pasa de ser superficial. Si bien esto lo puede realizar solo y autónomamente, sus efectos se multiplican sinérgicamente gracias a la coordinación, apoyo y trabajo conjunto de todo o parte del personal de la institución a la que pertenece. Si no hay interiorización cabal del significado de los propósitos de flexibilización, innovación y descentralización, se desestabilizan las pretensiones modificantes.

Lamentablemente por un lado, las escuelas son el reflejo de nuestras formas de pensar, y afortunadamente por otro, es posible cambiar las formas de pensar ya que la autonomía del pensamiento del profesor lo alerta para discriminar y ser consciente de lo que recibe como contenidos curriculares y las consecuencias de estas prácticas para sus alumnos. Muchas medidas de política educativa pueden mejorar la educación, pero es solo a través de la calidad de la actuación de los profesores que el camino hacia la utopía ya no sea una irrealidad.

La descentralización del pensamiento del profesor es la pieza clave para el engranaje de la calidad pedagógica. Freire lo ha llamado la "*descolonización de las mentes*". Es tan obvio que, por lo mismo, no se considera. Lo obvio es parte de la reflexión crítica y "*no siempre es tan obvio como parece*" (Freire, 1990). Si la escolarización ajena al convivir cotidiano, sigue sustentándose en la repetición mecánica de contenidos y en el aprendizaje reactivo, será difícil lograr la libertad y autonomía de los profesores y los alumnos. La paideia no dejará de ser un espejismo.

La modificabilidad necesita del advenimiento de un nuevo paradigma para que la escuela structure su verdadera condición educativa, que requiere de compromiso y del reconocimiento de la diversidad. A saber, una forma de encuentro en un espacio de acciones comunes se manifiesta en un sistema ecológico, que permite actualizar la identidad esencial del ser humano en una relación ecosistémica entre el yo, el nosotros y el universo.

A pesar que "*se oyen tambores de derrotismo, [...] la fe en la educación es un anhelo colectivo de la mayor parte de la población*" (Gimeno, 1999). Hay

profesores que con su práctica educativa permiten que sigamos confiando y *haciendo* que la educación realmente sea un espacio relacional eutópico. No se trata de *“echarse en brazos de la esperanza de una perfección mística”*, ni tampoco pretender que hay profesores que son *“ángeles”* (Condorcet, 2001), sino que se trata de confiar en que los profesores conscientes de la responsabilidad de su labor influyan positivamente en la salud escolar. No significa un dejar hacer que termina por no hacer nada porque no se sabe qué hacer, sino de compartir con otros que tienen la misma responsabilidad para *“educar dentro de un modelo del que la sociedad entera es responsable”* (Gimeno, 2000), sobre todo cuando es la misma sociedad la que ha depositado su confianza en la escuela y profesores. Es una buena señal que la opinión pública reconozca la potencialidad que los profesores llevan consigo.

En síntesis, **la descentralización del pensamiento que favorece la descentralización del currículo** no depende de la distancia geográfica en que se encuentran los actores del proceso educativo. La descentralización germina y fructifica independientemente del lugar físico, pues depende de la disposición, preparación y trabajo que realice el profesor consciente y comprometido con su saber pedagógico, siempre en re-construcción y renovación.

Palabras finales:

La educación es la utopía necesaria para el desarrollo humano armonioso y genuino, y el instrumento indispensable para que la humanidad progrese hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1996). Aprender a ser y a vivir, implica educarse en la solidaridad y en el respeto por si mismo y los otros. Significa convivir en espacios relacionales donde *se respete al otro como legítimo otro en la convivencia* (Maturana). Conocer y hacer, supone desarrollar un pensamiento autónomo que permita ser consciente de nuestras posibilidades y limitaciones, que permita optar libre, consecuente y responsablemente con nuestras ideas y valores. Implica conocerse a si mismo y no someterse ni subyugarse a los pensamientos y deseos de otros.

Necesitamos ser creativos y sensibles para construir la convivencia planetaria y la educación en que la equidad, la cooperación y el entendimiento puedan ser una realidad. Y *“... no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona”* (Delors, 1996)

Referencias Bibliográficas:

APPLE, Michael. *Ideología y Currículo*. Madrid, Ediciones Akal, 1986.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, Control simbólico e Identidad*. Madrid, Morata, 1998.

CALVO, Carlos. "Del mapa escolar al territorio educativo" en la Revista de Pedagogía (Universidad Central de Venezuela), 1994, N° 34, Vol. 14 (abril-junio):pp. 51-77.

CONDORCET. *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid, Morata, 2001.

DELORS, Jacques. *La Educación Encierra un Tesoro*. Compendio: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.. Ediciones UNESCO, 1996.

ECHEVERRIA, Javier: *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*, Ediciones destino, Barcelona, 1999.

FEUERSTEIN, Reuven. *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning implications*. London, Freund Publishing House Ltd.1991

FERGUSON, Marilyn: *La Conspiración de Acuario. Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*. Troquel, Buenos Aires, 1991.

FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la Educación*. Barcelona, Paidós, 1990.

GIMENO, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1999.
- *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 2000.

LOPEZ DE MATURANA, Silvia et al. *Detección de las Funciones Cognitivas responsables del aprendizaje eficiente o deficiente de los alumnos y las alumnas de primer año de las carreras de Educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Diferencial de la Universidad de La Serena*. Investigación patrocinada por el Programa de Formación Inicial de Profesores (FIP) ULS. 2000

MATURANA, Humberto. *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Colección Hachette/Comunicación, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Ediciones Morata, 1990.

ROMANO, Vicente: *La formación de la mentalidad sumisa*, Ediciones Endymion, Madrid, 1998.

SAN MARTIN, Angel (Edit.): *Del Texto a la Imagen. Paradojas en la educación de la mirada*, NAU Llibres, Valencia, 1997.

ZAID, Gabriel. *Los demasiados libros*. Barcelona, Editorial Anagrama, 1996.