

APRENDER A PENSAR: CONTRIBUCIONES AL DEBATE SOBRE CALIDAD EDUCATIVA EN EL PERÚ*

Patricia Madueño Paulette

Introducción

Los niveles de bienestar que alcancen los niños y niñas, en particular aquellos que viven en condiciones de desventaja y carencia social, dependerán en gran medida de la actitud y responsabilidad de la sociedad adulta frente a la infancia para procurar, a través de políticas específicas, su supervivencia, protección, participación y desarrollo.¹ En este camino, la apuesta de los estados por la construcción de un desarrollo humano con equidad y democracia, que se fundamente en un continuo proceso de expansión de las capacidades de las personas, es fundamental. La educación tiene, en esta perspectiva, un valor esencial. Por otro lado, el consenso internacional gestado principalmente en la última década, además de haber reafirmado a la educación como el principal recurso de lucha contra la pobreza y mecanismo privilegiado de inclusión social, señala con acierto que su objetivo central en nuestro tiempo es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas. Este es entonces el referente primordial para medir la calidad de la educación en el país.

El Perú ha experimentado en los últimos años avances notables referidos a la ampliación de la cobertura en todos los niveles educativos, aumento de las tasas de alfabetización y del número de años de escolaridad, entre otros. No obstante, el rendimiento escolar comparativamente inferior a los países de América Latina, así como los altos índices de deserción, repetición y fracaso escolar, son algunos de los indicadores que reflejan el progresivo y profundo deterioro de la calidad educativa, el mismo que se ha dado en paralelo a una creciente ineficiencia interna del sistema.

Una educación de calidad que satisfaga las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas es una aspiración de largo plazo que tendrá viabilidad si en el presente se establecen atinadamente las prioridades de la agenda educativa. En esta línea, es necesario tomar en cuenta que la larga crisis educativa ha provocado serias deficiencias en la formación básica y profesional de la población, que afectan las posibilidades de transformación del sistema educativo mismo e impiden que la escuela se beneficie de manera creativa de los avances científicos y pedagógicos en curso. Bajo estas consideraciones, sugerimos dos aspectos relevantes a discutir y atender en términos conceptuales y de política educativa: el vínculo entre calidad educativa y aprendizaje y el enfoque de formación de los recursos humanos, en este caso, del sector educación. Cabe señalar que los lineamientos de política educativa del actual gobierno, recientemente publicados, parten de un diagnóstico que precisamente remarca estos dos aspectos:

* Este ensayo forma parte de “Políticas Públicas e Infancia en el Perú”. Save the Children – UK. Lima, Perú marzo del 2002.

¹ La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990) establece 64 derechos que responden a estas cuatro necesidades fundamentales de la infancia.

“cantidad sin calidad ni equidad en el crecimiento de la atención educativa” y “deterioro de la formación y condiciones laborales del magisterio nacional”²

La primera parte del documento ofrece los argumentos para esta elección. Luego de un breve balance de la situación educativa del país se discute, en primer lugar, los problemas implicados en el acceso a una educación de calidad desde el punto de vista del aprendizaje. Se sugiere que estos problemas – que en el caso de la educación primaria están referidos a los escasos logros en “la participación genuina de los alumnos”, “la equidad”, “la enseñanza basada en la diversidad de procesos de aprendizaje” y “el aprendizaje de competencias útiles” - tienen a la base, la persistencia de una práctica educativa aún muy alejada del objetivo de enseñar a pensar, anclada en los procedimientos establecidos y con enormes dificultades para distinguir entre el contenido de lo que se aprende y el proceso de aprendizaje mismo. En segundo lugar, se reflexiona sobre el deterioro de los recursos humanos en el sector educativo a partir de algunos indicadores de las condiciones de ejercicio de la carrera docente y de la situación de las instituciones de enseñanza pedagógica. Se señala también que la inversión y esfuerzos destinados a la capacitación docente en los últimos años, no han dado los frutos esperados y hoy los maestros tienen grandes dificultades para implementar los nuevos procesos de enseñanza aprendizaje que se les exige. Se sugiere que una razón importante es que el nuevo paradigma pedagógico de hacer del alumno el centro de los procesos de enseñanza aprendizaje, no ha sido incorporado como tal en las acciones de capacitación a los maestros. Es decir, se ha atendido poco las necesidades de aprendizaje y los propios procesos de pensamiento del maestro.

En la segunda parte del documento se sostiene que las dificultades del país para superar una educación que todos reconocen como excluyente, de baja calidad e ineficiente en el logro de aprendizajes relevantes, tienen mucho que ver con concepciones arraigadas que, tanto los responsables de la educación como la sociedad en general, tienen sobre algunos temas fundamentales. Entre ellos, destaca el vínculo entre derechos de la infancia y aprendizaje, la postura frente el ser humano y sus posibilidades de transformación, la naturaleza de la inteligencia, el aprendizaje y sus factores determinantes y, finalmente, las potencialidades reales de la interacción educativa. Estamos convencidos que discutir estos temas es una necesidad crucial en países como los nuestros, donde la intervención educativa, más allá de acompañar el desarrollo del niño en sus distintas etapas evolutivas, debe responder a una situación inicial de posible privación afectiva y de carencias sociales, culturales y emocionales de niños y niñas con escasos recursos y un conjunto de necesidades insatisfechas, situaciones que sin duda condicionan el desarrollo personal y los procesos de aprendizaje. Por otro lado este esfuerzo ayudará a comprender la enorme distancia que existe en nuestro país entre la realidad de la intervención educativa y práctica pedagógica y, las renovadas intenciones de la actual propuesta educativa. En este análisis recogeremos especialmente los aportes de la

² “Educación para la democracia. Lineamientos de política educativa 2001 – 2006”. Ministerio de Educación. Lima, enero 2002.

propuesta teórica y metodológica de la modificabilidad cognitiva estructural, desarrollada por el profesor Reuven Feuerstein³.

El documento centra las sugerencias de política educativa en torno a los siguientes aspectos principales:

1. Hacer del desarrollo de los procesos de pensamiento y de la capacidad de aprendizaje el eje articulador y dinamizador de la intervención educativa y la acción pedagógica como vía esencial para apostar por una perspectiva estratégica de desarrollo de la educación y dar respuesta a las condiciones de privación educativa y cultural de la mayoría de la población.
2. Otorgar una alta prioridad a la formación de los recursos humanos del sector educativo: cualificar la carrera docente y reorientar la capacitación a los profesionales en ejercicio, procurando un giro cualitativo en el rol del maestro y en su concepción del acto educativo.
3. Construir indicadores y sistemas de evaluación de la calidad educativa que contribuyan a trazar el itinerario de cambios necesario para que nuestra población estudiantil alcance los aprendizajes esperados.

I. La realidad educativa del país y los retos actuales

1. Prioridades de la agenda educativa

En el Perú, como en el resto de países de América Latina, son cada vez más profundas y difíciles de manejar las deficiencias en la formación básica y profesional de la mayoría de la población. Esto, además de constituir el principal obstáculo para viabilizar los cambios económicos, sociales, políticos y culturales que el país requiere, significa que la gran mayoría de peruanos ve progresivamente disminuidas sus oportunidades para lograr una mejora sustancial de sus condiciones y niveles de vida. Paradójicamente, la corriente de enormes transformaciones económicas y tecnológicas a nivel mundial, otorga un valor creciente al capital humano y releva la educación como el mecanismo privilegiado para procurar la inclusión social y el fortalecimiento democrático de los pueblos, avanzar hacia un desarrollo con equidad, así como hacia una relación de sana interdependencia entre las naciones.

Estas preocupaciones han sido y son materia de discusión, declaraciones y acuerdos en múltiples cumbres y foros internacionales y nacionales⁴. Sin embargo, ha sido la Conferencia de Jomtiem⁵ la que, además de

³ R. Feuerstein desarrolla la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) y estudia la manera en la que el individuo obtiene y procesa la información: cómo la adquiere, codifica, almacena y la usa más tarde, generalizándola a distintas situaciones. Los fundamentos de esta teoría se encuentran en el paradigma constructivista de la educación, los aportes de la psicología cognitiva y la teoría humanista del aprendizaje. La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) y el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) son las principales herramientas de intervención psico-educativa de la propuesta de R. Feuerstein,

⁴ Ver para mayor detalle el libro de José Rivero “Educación y exclusión en América Latina” (1999)

constituir un hito en el creciente consenso internacional respecto a que la educación es el principal recurso de lucha contra la pobreza, ha indicado con extraordinario acierto la necesidad de reorientar su objetivo fundamental hacia la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de las personas. Para la realidad de nuestro país, este objetivo es tan acertado como complejo. Ha puesto en agenda un conjunto de “nuevos problemas” por resolver y retos a afrontar y, sirve un referente incuestionable para evaluar tanto las formas de planear, operar y evaluar las políticas educativas, como las condiciones de la práctica educativa y el acto educativo en sí mismo.⁶

En los últimos años el Perú ha tenido logros importantes relacionados con la ampliación de la cobertura educativa. Se han incrementado las tasas netas de escolaridad en la primaria, de 88.2% en 1980 a 90.5% en 1990 y 94.2% en 1998. Igualmente, se ha dado un gran paso en la escolarización de niños de 3 a 5 años edad, creciendo la cobertura de atención de 51.5% en 1990 a 60% en 1998.⁷ A este crecimiento se añade el hecho de que en la actualidad no se perciben mayores diferencias entre niños y niñas respecto a la matrícula escolar. Otro indicador que ha tenido un comportamiento positivo es el número de años de escolaridad que se ha incrementado de 6 años en 1981 a casi 9 años en 1997, aunque aún estamos lejos de la meta esperada de 14 años. Finalmente, se ha experimentado también una disminución notable de las tasas de analfabetismo, de 18.1% a 12.8% entre 1981 y 1993, no obstante, las considerables diferencias entre hombres y mujeres y entre área rural y urbana, expresan cuán excluyente sigue siendo nuestra educación.⁸

A pesar del comportamiento positivo de estos indicadores, el sistema educativo vive un largo periodo de crisis que nos ubica en una posición rezagada respecto a los demás países de América Latina y es, sobre todo, fuente de una creciente pérdida de credibilidad de la población en la educación. Las expresiones más sensibles de esta situación son las altas tasas de repetición y deserción escolar en cada nivel educativo; el bajo rendimiento en áreas básicas, problemas de aprendizaje recurrentes en el alumnado; y, lo más

⁵ La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos se realizó en Jomtiem, Tailandia en 1990, con la participación de 120 países. Fueron acordadas seis metas prioritarias para la educación mundial que debían ser adaptadas a la realidad de cada país: atención a la primera infancia; acceso universal a la educación primaria; mejoramiento de resultados del aprendizaje; reducción de las tasas de analfabetismo adulto; ampliación de la educación básica al logro de competencias requeridas por jóvenes y adultos y, ampliación de los aprendizajes de las personas y familias para vivir mejor y desarrollarse. Las modificaciones hechas a la estructura curricular peruana y el acento en algunas metas principalmente cuantitativas, han obedecido, en gran parte, a los compromisos asumidos por el país en Jomtiem.

⁶ Un examen acucioso de los avances y dificultades que ha experimentado el país respecto a las metas acordadas en Jomtiem se presenta en el documento base de “Educación para todos en el Perú. Balance de una década”. Foro educativo/ Ayuda en Acción. (2000).

⁷ En los “Lineamientos de política educativa....” Ob.cit. se señala: “el sistema educativo atiende al 82.4% de los niños de 5 años, al 96.9% de los niños entre los 6 y los 11 años; y al 85.9% de los adolescentes entre 12 y 16 años” ...avances que “colocan al país en el puesto 15 del ranking mundial de matrícula escolar en el rango de 6 a 18 años”

⁸ Para 1993, la tasa de analfabetismo ascendía a 7.1% en hombres y 18.3% en mujeres, a 6.7% en el área urbana y 29.8% en el área rural. Por otro lado el analfabetismo de las mujeres es considerablemente mayor en el área rural (42.9%) que en la urbana (9.8%). Ver mayor detalle en “Educación para Todos. Balance...” Ob.cit.

preocupante, una sensación de fracaso y desinterés por asistir a la escuela en buena parte de los estudiantes. De acuerdo a información reciente del Ministerio de Educación⁹, sólo el 40.5% de estudiantes culmina la primaria sin repetir y el 36.8% lo hace luego de repetir uno o más grados de estudio. El 73.9% inicia la educación secundaria pero culminan sus estudios, sin repetir, sólo el 20.9%; 31.1% lo hace repitiendo uno o más grados.

Como se puede evidenciar - salvo algunas mediciones que se han realizado en el marco de estudios internacionales sobre el rendimiento de los estudiantes peruanos en las áreas de matemáticas y lenguaje - las estadísticas dan cuenta más del grado de eficiencia interna del sistema educativo que de los resultados académicos y logros efectivos de aprendizaje. Esta es una seria deficiencia para trazar los nuevos itinerarios que exige la educación y, de alguna manera, alerta sobre el peligro que el otorgar un peso excesivo a metas cuantitativas, puede tener sobre el objetivo estratégico de lograr el acceso a una educación de calidad.

Al respecto, conviene recoger lo señalado con ocasión de la publicación tardía en el Perú de los resultados del estudio comparativo del rendimiento estudiantil realizado en 1998 y patrocinado por la UNESCO: “Las autoridades no entendieron, o temieron que el público no entendiera, que los resultados de los estudiantes no dependen exclusivamente de la gestión de un gobierno en particular. Los procesos educativos y sus cambios, en especial los vinculados con el aprendizaje, son producto de largos periodos de actividad. La experiencia de otros países muestra que los rendimientos escolares pueden mejorar, pero muy lentamente”.¹⁰

Otro aspecto de vital importancia es que un gran cuello de botella para llevar adelante políticas orientadas a revertir la situación de deterioro de la educación nacional es que hoy el sistema educativo no dispone de las condiciones institucionales necesarias y de los recursos humanos adecuados para generar una nueva gestión educativa que permita a la escuela beneficiarse de manera creativa de los avances científicos y tecnológicos en curso y nutrirse de experiencias pedagógicas innovadoras en el país y el mundo, es decir, desarrollarse con calidad.

2. Calidad educativa y aprendizaje

El propósito de superar una educación basada en la acumulación de información y conocimientos poco perdurables y sobre todo irrelevantes para la vida, ha motivado un arduo trabajo de identificación de los nuevos perfiles educativos esperados de los alumnos de cada nivel educativo en las dimensiones psicomotora, cognitiva e intelectual. Sobre esta base, con cuidadoso detalle, se ha precisado para la

⁹ En “Educación para la democracia. Lineamientos de política educativa 2001- 2006” (Enero, 2002)

¹⁰ Ver “El Perú en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en el tercer y cuarto grado” Boletín No 9 UMC. MED.

educación inicial los objetivos de aprendizaje y habilidades a desarrollar en lo emocional, social e intelectual. Y para la educación primaria se han establecido las competencias que el alumno debe adquirir a lo largo de tres ciclos de estudio, en función de lograr capacidades específicas en cada área pedagógica: lógico – matemática, comunicación integral, ciencia y ambiente y, personal – social.

El convencimiento de que la educación debe incidir en las diversas dimensiones del desarrollo de la persona y el gran peso que se da al desarrollo del pensamiento y la capacidad de aprendizaje de los niños, son las principales virtudes e innovaciones de esta nueva propuesta curricular, lo que se expresa con claridad en los perfiles educativos que se proponen. Por otro lado, de manera explícita, se señala que los logros de aprendizaje orientados a estos propósitos, contribuirán a propiciar el acceso a una educación de calidad. Parecería, sin embargo, que la lucidez y acierto con que han sido formulados los nuevos objetivos de aprendizaje (y los perfiles educativos esperados) no han estado acompañados por una precisión en el itinerario de cambios necesario y en la identificación de los ejes dinamizadores de estos cambios, sobre la base de un análisis profundo de la situación de la cual se parte. Es por ello que cuando se evalúa el grado en que se ha operativizado el nuevo enfoque educativo y estructura curricular, prácticamente no se encuentran logros significativos.

En “Educación Para Todos. Balance de una década”, se señalan algunos “desafíos pendientes” en este sentido. En la primera infancia se alude a “la escasa incidencia real en culturas de crianza que tienden a despersonalizar y subestimar a los niños”, “la no pertinencia de los aprendizajes propuestos respecto a sus necesidades de sobrevivencia en un mundo riesgoso y discriminatorio”; y se expresa la preocupación de “¿cómo descubrir y estimular tempranamente la diversidad de talentos de los niños?”. Asimismo, se señala que el acceso a una educación de calidad continuará siendo un campo problemático de la universalización de la educación primaria en la medida que no se “enfaticen una genuina “participación activa” de niños y niñas en su proceso de aprendizaje, superando el protagonismo docente”; que no se logre “superar los estereotipos de género, fortalecer la autonomía y asertividad de las niñas....”; que no se “transite de un paradigma educativo centrado en la enseñanza (...) hacia otro centrado en la diversidad de procesos y posibilidades de aprendizaje de los niños” y, finalmente, que no “se reoriente la educación primaria pertinazmente centrada en la enseñanza de conocimientos genéricos y ahistóricos, hacia el aprendizaje de competencias útiles para desempeñarse eficazmente en las múltiples circunstancias de la vida actual”¹¹

Es evidente que estos “desafíos pendientes” son de tal magnitud que pueden llevar a la desesperanza y a la parálisis a quienes tienen en sus manos la responsabilidad de hacer realidad el nuevo paradigma educativo. Sin embargo, pensamos que un denominador común a estos desafíos se encuentra en cómo se concibe el hecho mismo del aprendizaje y sus posibilidades de incidencia en el desenvolvimiento integral de las personas.

¹¹ Ver “resumen de metas, logros y desafíos pendientes” en “Educación para todos...” (Ob cit.)

Tomaremos como ejemplo algunos de los desafíos mencionados para la educación primaria. Una genuina participación de los niños, exige también de un nuevo protagonismo docente para generar con su intervención educativa las condiciones de una participación real y efectiva. Si en la cotidianidad el niño no desarrolla la capacidad de identificar situaciones problemáticas, si no desarrolla un pensamiento divergente basado en una creciente capacidad de discriminar y de formarse un criterio propio, si no es capaz de comunicarse con claridad y precisión de acuerdo a su edad y, asimismo, de reconocer las ventajas de tomar en cuenta al otro, aún en el ambiente más democrático y permisivo a la palabra, la participación seguirá siendo formal o patrimonio de unos pocos.

También la meta de la equidad relacionada con la superación de los estereotipos de género, requiere otorgarle al hecho del aprendizaje y al desarrollo del pensamiento, la posibilidad de generar cambios para la vida. La intervención educativa se plantea aquí a dos niveles. En primer lugar, es deseable que en la interacción cotidiana con los niños y niñas, el adulto promueva, consciente e intencionalmente, relaciones de equidad a través del reconocimiento de las diferencias y derechos individuales, de las necesidades, potencialidades y aportes de cada persona; es decir, es necesario que se propicie relaciones de equidad en el entorno inmediato del niño. En segundo lugar, debemos considerar que el desarrollo de la asertividad, la autoestima y la autonomía, son condiciones indispensables de la equidad en las relaciones humanas, condiciones todas ellas relacionadas con el sentimiento de capacidad de las personas. Como veremos más adelante, los sentimientos de capacidad o incapacidad se derivan de las experiencias de las personas en los distintos ámbitos de su vida y dependen de los recursos cognitivos y emocionales que tengan para manejar los éxitos y fracasos cotidianos. En consecuencia, la autoestima o la autonomía no se construyen de manera perdurable solo reflexionando sobre estos temas o a través del discurso repetido, sino fundamentalmente, a través de experiencias de aprendizaje pertinentes y de calidad. El maestro tiene un rol fundamental que cumplir en este sentido, en la medida que oriente su interacción a resolver las dificultades que impiden el desenvolvimiento exitoso de los niños y niñas en su quehacer académico y sus relaciones humanas, en la medida que los impulse a ser conscientes de sus logros y, especialmente, en la medida que los ayude a entender y aprender de las razones de sus éxitos o fracasos, etc.

Las posibilidades de afectar positivamente el desenvolvimiento global de los niños y niñas son, desde nuestro punto de vista, enormes, siempre y cuando se supere una concepción del aprendizaje y de la práctica educativa que insiste en tratar a la cognición en el sentido estrecho de adquisición de conocimientos y, mientras se insista en diferenciar la cognición de la emoción como si fueran dominios totalmente separados. Recogemos en este sentido una breve reflexión de Jo Leiber acerca del vínculo entre cognición, emociones y relaciones:

“La cognición está también involucrada en la construcción de relaciones. Aprender a comunicarse, a comprender a otros, a entender reglas, a comprender que el otro puede tener un punto de vista diferente,

a comprender expresiones faciales u otras expresiones de emoción, requiere funciones cognitivas superiores: se necesita decodificar signos (...) se necesita palabras para nombrar diferentes sentimientos. Se debe tener un vocabulario rico para darle nombre a una amplia variedad de estados, emociones, ánimos, opiniones y experiencias. Se debe ser capaz de combinar muchas fuentes de información (....) Se debe ser capaz de revisar hipótesis acerca de los otros y limitar el actuar en forma impulsiva. Muchos conflictos entre las personas están reforzados por un pensamiento pobre, lógica falsa, hipótesis no comprobadas, inflexibilidad, egocentrismo o vocabulario inadecuado. Todo esto se debe a un desarrollo cognitivo pobre.”¹²

3. Condiciones del ejercicio y formación docente

Las actuales condiciones de ejercicio de la docencia en el Perú y el estado de la formación en la carrera docente constituyen tal vez la prueba más fehaciente de cómo la educación no ha sido en la práctica una prioridad de los gobiernos y de en qué medida las políticas públicas educativas han carecido de una perspectiva estratégica de desarrollo. A ello se agrega el reducido impacto de los programas de capacitación implementados en los últimos años a pesar de la considerable inversión y esfuerzos desplegados.

¿Quiénes son los ciudadanos hoy convocados para lograr el complejo objetivo de mejorar la calidad educativa en el país?

Un estudio reciente sobre la situación de la docencia en el Perú indica que la gran mayoría de docentes provienen de estratos socio-económicos medios o bajos que, además de percibir ingresos menores a los de cualquier otra carrera profesional, no gozan de mayores incentivos a lo largo de su vida profesional y que las diferencias salariales atribuibles a distintos niveles de experiencia acumulada, tipo de cargo o función desempeñada y grado de especialización o calificación, son mínimas. Refiriéndose a los maestros de la educación pública - que representan el 76% del total nacional - el mismo estudio señala:

“Existen muchos docentes que a pesar de que los niveles salariales son bajos, eligen o no abandonan la carrera, por vocación, pero también existe el estímulo para que elijan o se queden en la profesión trabajadores que le dan prioridad a la seguridad en los ingresos, que son más adversos al riesgo, y posiblemente menos proclives a innovar y con menos disposición a trabajar en empleos en los que sus ingresos y permanencia misma dependan a la larga de su desempeño y compromiso con su labor”¹³

¹² Lebbber, Jo. Transformando escuelas de una educación orientada al producto a una educación orientada al proceso”. Documento de trabajo, Proyecto INSIDE, Universidad de Antwerp, Bélgica, 2001.

¹³ DÍAZ, Hugo; SAAVEDRA, Jaime. “La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño”. GRADE Grupo de Análisis para el Desarrollo. Documento de trabajo 32. Lima, 2000

Esto significa que, las pocas ventajas que ofrece la carrera docente tales como, la estabilidad laboral y un conjunto de beneficios laborales y sociales, controlados todos desde el poder central, no han incentivado un mejor desempeño de los maestros sino que, por el contrario, se han convertido en un estímulo a la ineficiencia de la escuela pública.

¿Quiénes y dónde se están formando los futuros docentes del país?

Refiriéndose a las 374 instituciones de formación docente que existían en el país en 1995, un estudio de GRADE¹⁴ señala: “(los alumnos mayoritariamente)...proviene de hogares empobrecidos, con un bajo capital cultural y nivel educativo, un tercio de los cuales trabaja en el comercio ambulatorio, labores agrícolas o servicios personales”. Por otro lado, con base a una encuesta aplicada a estudiantes de pedagogía en Lima Metropolitana, Díaz y Saavedra indican que los estudiantes que cursan el cuarto año de la carrera tienen entre 22 y 27 años, es decir, habrían comenzado sus estudios entre los 19 y 24 años, algunos años después de culminada la secundaria. Asimismo, señalan que, según el Censo Universitario, los estudiantes de pedagogía de las universidades públicas habrían iniciado su formación a la edad de 21 años. Aunque las razones de este fenómeno pueden ser diversas, es posible que globalmente aludan a dos factores principales: un ingreso tardío por motivos económicos y/o laborales ó dificultades de formación básica e insuficiencia en los aprendizajes que les impide cumplir con los requisitos académicos exigidos.

Por otro lado, existen evidencias de que en la última década ha crecido considerablemente la demanda por la carrera docente y, asimismo, ha sido vertiginoso el aumento en el número de instituciones y escuelas superiores de formación pedagógica, sobre todo privadas. Entre 1990 y 1997 el número de Institutos Superiores Privados creció en 941% (de 17 a 177)¹⁵. Este crecimiento - que no ha sido producto de una planificación de la oferta de formación docente desde el estado - ha sido, a todas luces, desproporcionado y además, ha ocurrido con una total ausencia de mecanismos de acreditación y evaluación de la calidad educativa.

Acerca de la formación y capacitación docente

El Grupo Task Forces Educación¹⁶ menciona algunos aspectos importantes sobre el estado de la formación docente, entre ellos:

- Deterioro de los procesos de enseñanza aprendizaje expresado en una pobreza de comunicación e ineficiencia académica que llevan a reproducir esta problemática en las aulas.

¹⁴ Citado en el informe del grupo Task Forces Educación de la “Agenda para la primera década”, estudio dirigido por el Instituto Apoyo. Lima, 2000.

¹⁵ Díaz y Saavedra. “La carrera del maestro.....” ob.cit.

¹⁶ Task Forces....Ob.cit.

- “Pobreza de pautas” para incorporar y comunicar ideas de una manera coherente y pedagógica: “los formadores de docentes tienen dificultad para leer e interpretar textos y comunicar conceptos”
- “Pobreza de pautas para organizar el dictado de clases” (...) lo que es reemplazado por el uso excesivo del dictado. “Los maestros no pueden transmitir conocimientos de una manera abierta y fluida porque ellos mismos tienen una relación rígida con el conocimiento”
- La idea de calidad está más ligada a la formación de valores y a la motivación para querer a los niños que a la “amplitud” y la “solidez de la información recibida” o “al manejo adecuado de métodos para lograr el aprendizaje en los niños”.

Los elementos mencionados son parte de una realidad que no es nueva ni desconocida y que, sin duda, ha sido evaluada como un factor limitante para viabilizar los nuevos enfoques educativos.

En los últimos años el Estado ha invertido considerables recursos en acciones de capacitación docente que, además de reforzar contenidos específicos, han puesto énfasis en el aprendizaje de nuevas técnicas y metodologías educativas. El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) iniciado en 1995 ha sido uno de los mayores esfuerzos en este sentido. Fue planteado en un nivel experimental con el concurso de entidades de la sociedad civil y comprendió a los maestros de la educación inicial, primaria y secundaria en ejercicio. Es decir que, en esta importante iniciativa, no fueron incorporados las instituciones y centros de formación pedagógica.

¿Por qué la inversión y esfuerzos destinados a la capacitación no han dado los frutos esperados y hoy se constata que los maestros del país no cuentan con la formación adecuada para implementar los nuevos procesos de enseñanza aprendizaje que se les exige? Un hecho de innegable importancia es que efectivamente “Las nuevas demandas al maestro no siempre van de la mano con condiciones medianamente satisfactorias de trabajo...”¹⁷, lo cual obedece tanto a factores económicos como a un conjunto de problemas que se derivan de la ineficiencia en la gestión educativa. Existe, sin embargo, otro aspecto que hasta el momento no ha sido materia de reflexión.

La nueva estructura curricular propone que los centros educativos sean espacios donde las personas incrementen y optimicen sus capacidades de aprendizaje a través de un proceso de formación y desarrollo de competencias que implica el manejo de conocimientos, procedimientos y actitudes. Esto supone un ejercicio sistemático del innovador principio pedagógico constructivista de hacer del alumno el centro de los procesos de enseñanza aprendizaje y hacia tal fin han sido orientadas las acciones de capacitación a los maestros. ¿Por qué entonces estas acciones no ha podido aportar como se esperaba a acortar las distancias

¹⁷ “Nuestra situación hoy y la deseada al 2021. Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación. Ministerio de Educación. Perú. 2001

entre “el tipo de aprendizajes demandados oficialmente (competencias / comprensión / raciocinio) y el ofertado aún por los centros educativos (conocimientos / memorización / repetición)y se han producido escenarios pedagógicos ambiguos que se reflejan en el rendimiento educativo” (Educación para todos...” Ob.cit p. 52)

Creemos que es muy probable que, en la capacitación a los maestros en el nuevo enfoque educativo y la tecnología educativa que lo acompaña, no se haya, precisamente, incorporado el “innovador principio de hacer del alumno el centro de los procesos de enseñanza”; es decir, se ha atendido poco las necesidades de aprendizaje y los propios procesos de pensamiento del maestro. A este respecto, una condición imprescindible para que la formación docente tenga los efectos deseados, en términos de mejora efectiva de las estrategias de enseñanza – aprendizaje, es que los maestros puedan mejorar sus propios niveles de operatividad mental y potenciar sus capacidades para un aprendizaje constante y cada vez más autónomo.

En esta línea, es oportuno señalar que existen afinidades significativas entre las dificultades que pueden tener los niños y niñas en su proceso de aprendizaje y aquellas experimentadas por los adultos cuando se enfrentan a nuevas situaciones de trabajo y de la vida cotidiana. Camusso señala que en ambos casos se plantean problemas de adaptabilidad: en los niños se trata de obstáculos a la modificabilidad de un organismo confrontado a tareas y en los adultos se trata de una sobrecarga causada por el esfuerzo necesario de modificación del proceso intelectual para lograr adaptarse a nuevas exigencias de la tarea o de la situación de trabajo.¹⁸ Estas situaciones se dan cada vez con mayor frecuencia, dado el ritmo de los cambios actuales y, afectan a todos los individuos, aún a aquellos reconocidos como muy competentes. Parecería entonces que, esta circunstancia común a adultos y niños, se debe tomar en cuenta para concebir las actividades y orientar los procesos de aprendizaje de las personas adultas que incidirán en el desarrollo integral de los niños.

El aprendizaje realmente útil es aquel que puede ser transferido y generalizado con flexibilidad y, en consecuencia, no puede estar limitado a actividades y contenidos definidos. Es deseable, en esta perspectiva, que en toda actividad pedagógica orientada a ampliar determinados saberes y/o proveer de instrumentales específicos, se identifiquen - de manera explícita para el formador y el docente que aprende – los requisitos cognitivos a tomar en cuenta para que el aprendizaje ocurra. De esta manera, la formación contribuirá a reforzar, adquirir y utilizar estructuras de pensamiento y a desarrollar modalidades para detectar y resolver problemas que permitan a la persona confrontarse a nuevas situaciones y reaccionar con flexibilidad en su labor formativa y en la interacción con su entorno.

Llama la atención en este sentido que en el Perú sea prácticamente inexistente la formación en el campo de la educabilidad cognitiva y que las experiencias de implementación de programas de desarrollo del

¹⁸ Camusso, Dominique. *Development cognitive et entreprise*. Collection Défi-formation. Editions l’Harmattan. Paris. 1996.

pensamiento sean poco sistemáticas, parciales y aisladas¹⁹. Mientras tanto, la historia de la psicología cognitiva aplicada a la educación lleva en América Latina más de dos décadas y los programas de desarrollo cognitivo ya no centran su preocupación sólo en el significado del aprendizaje para el alumno sino que están principalmente enfocados en el maestro. Y otro motivo de preocupación es que el enseñar a pensar debe ser materia tanto de la implementación sistemática de programas específicos, remediales, en el mejor sentido de la palabra, como de esfuerzos por transferir estrategias cognitivas a la enseñanza de todo aprendizaje, sea éste conceptual, procedimental o actitudinal. Esto tiene implicancias directas sobre las prioridades actuales de la formación de los futuros docentes y la capacitación de los docentes en ejercicio, en tanto el campo de la educabilidad cognitiva y el manejo de estrategias de desarrollo del pensamiento ya no puede seguir siendo patrimonio de algunos especialistas sino que debe ampliarse a todo adulto que asume una responsabilidad formativa y de aprendizaje.

II. Reflexiones sobre el aprendizaje: implicancias para una educación de calidad

Las dificultades que nuestro país enfrenta para superar una educación que se reconoce como excluyente, de baja calidad e ineficiente en el logro de aprendizajes significativos y relevantes, desde nuestro punto de vista, tienen mucho que ver con concepciones arraigadas que, los responsables de la educación y la sociedad en general, tienen sobre algunos temas fundamentales. Entre ellos, destaca el vínculo entre derechos de la infancia y aprendizaje, la postura frente el ser humano y sus posibilidades de transformación, la naturaleza de la inteligencia, el aprendizaje y sus factores determinantes y, finalmente, las potencialidades reales de la interacción educativa.

1. Los derechos de la infancia y el aprendizaje

La infancia es un periodo de incorporación y adaptación al mundo que pasa por una variedad de experiencias de socialización y descubrimiento de normas de convivencia en distintos espacios, principalmente el familiar y escolar. En la adolescencia se producirán una serie de transformaciones previas a la incorporación a la edad adulta, en medio de una incesante búsqueda de independencia y de alternativas al espacio familiar. Es deseable que al final de esta etapa el individuo alcance un equilibrio básico entre realidad y proyecto, que pueda manejar adecuadamente éxitos y frustraciones y asimismo que cuente con los recursos necesarios para desenvolverse positivamente en su entorno familiar, laboral, social, cultural. Infancia y adolescencia son entonces etapas de la vida del ser humano fundamentalmente formativas, que suponen un proceso permanente de adaptación y aprendizaje.

¹⁹ De hecho, es sumamente difícil encontrar profesionales con una formación sólida en este campo y el Perú está generalmente ausente de los frecuentes foros internacionales convocados para el intercambio de experiencias de aplicación o profundización teórica en el campo de la psicología cognitiva aplicada a la educación. Tampoco existen hasta la fecha centros de formación profesional con esta perspectiva.

Los derechos del niño generalmente se refieren a la satisfacción de dos tipos de necesidades complementarias: por un lado, aquellas relacionadas con su protección y supervivencia y, por otro lado, aquellas referidas a su desarrollo y posibilidad de cambio. En el primer caso se trata de la **necesidad de ser**, que puede ser equiparada con la necesidad de existir, continuar. La necesidad de ser encierra un estado de dependencia del niño frente al adulto, que en la sociedad moderna es prolongado. En el segundo caso se trata de la **necesidad de transformarse en alguien** lo que implica discontinuidad y “es la base del derecho del niño a crecer como individuo forjado por las estructuras internas, más que por el medio ambiente en el que vive...”

Como es evidente, los objetivos de bienestar y desarrollo de la infancia están asociados a la satisfacción de estas dos necesidades; ninguna de ellas es prescindible. Por otro lado, la educación, concebida en sentido estratégico, ó como el acto educativo propiamente, constituye el campo privilegiado para procurar la satisfacción de las necesidades del ser humano - niño o niña - de ser y de transformarse en alguien. Esto es así, siempre y cuando, el quehacer educativo esté basado en metas, itinerarios y medios de aprendizaje consistentes y pertinentes a estos derechos fundamentales.

En este sentido, Feuerstein llama la atención respecto a que “Es el antagonismo evidente entre la necesidad de depender para sobrevivir y la necesidad de independencia para realizarnos personal y existencialmente el que caracteriza al conflicto educacional en el que nuestra sociedad se encuentra actualmente”²⁰. De hecho, las corrientes educativas y práctica pedagógica desarrolladas en el siglo XX han alimentado y/o dado respuestas diversas a esta aparente disyuntiva. Creemos que es indispensable profundizar sobre la manera en que este conflicto opera en la realidad educativa de nuestro país, cómo se manifiesta en la práctica pedagógica cotidiana y qué efectos tiene en la formación de los niños, en su desarrollo cognitivo, afectivo y motivacional. Este análisis, por otro lado, no debe ser patrimonio de los especialistas sino especialmente de quienes a diario conducen los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas.

De manera preliminar se puede afirmar que la balanza se ha inclinado en un sentido: la subsistencia y la protección han sido las principales motivaciones de la política educativa, lo que puede verse reflejado en el peso casi exclusivo en metas de tipo cuantitativo (cobertura educativa, ampliación de la infraestructura) así como en la puesta en marcha de innovaciones educativas que muchas veces han respondido de manera apresurada y a veces mecánica a los actuales “cambios científicos y tecnológicos”. Por otro lado, como hemos señalado anteriormente, los avances en renovación de la estructura curricular no han traído efectos concretos sobre los enfoques educativos y opciones pedagógicas que imperan en las aulas. De la mano con esta tendencia, se ha desarrollado una escuela que ha fomentado la dependencia: en el discurso y en la práctica pedagógica se aboga por un pensamiento concreto que limita las posibilidades de generalizar y

²⁰ R. Feuerstein: “Libertad y realización personal”, Artes y Letras, El Mercurio, Santiago de Chile 1991.

transferir los aprendizajes, se destacan conocimientos y procedimientos orientados al producto y no al proceso y, asimismo, se observa una tendencia a medir la utilidad de los aprendizajes en base a la adquisición de destrezas específicas que, precisamente por el actual contexto de incertidumbre y acelerados cambios científicos y tecnológicos, corren el peligro de perder rápidamente actualidad.

Nos detenemos brevemente en este punto para sugerir que, desde la perspectiva señalada, es necesaria una revisión de cómo se está operativizando el enfoque por competencias y la educación articulada al trabajo, no sin antes reconocer el enorme esfuerzo que ha desarrollado el país en este aspecto.²¹ En el campo de la capacitación laboral - que involucra aspectos técnicos y de gestión - es evidente la necesidad de trabajar con una perspectiva estratégica de desarrollo del capital humano que atienda los procesos de pensamiento y aprendizaje. La intervención educativa y la práctica pedagógica deben, en este sentido, insistir un poco menos en la adquisición de destrezas específicas y un poco más en el desarrollo de las condiciones personales que permitan una adquisición permanente de nuevas competencias y un desenvolvimiento eficiente en toda situación de trabajo.²² Es decir, se trata de que las personas adquieran la flexibilidad necesaria para conservar y potenciar sus capacidades propias de aprendizaje. Esto es posible si se reemplaza el aprendizaje imitativo por un aprendizaje que distinga entre la capacidad de aprender y el contenido aprendido, lo cual supone explicitar permanentemente el proceso de pensamiento implicado en el aprendizaje de nuevos saberes, competencias o habilidades y un constante esfuerzo a fin que las personas logren proyectar o generalizar sus aprendizajes.

2. ¿Quién aprende?: acerca del ser humano y la naturaleza de la inteligencia

Una concepción del ser humano que niega o pone en duda sus posibilidades de crecimiento y transformación aún en condiciones adversas y que, en consecuencia, desconoce la historia misma de la humanidad, tiene, como veremos, efectos nocivos sobre la práctica educativa cotidiana y los resultados del aprendizaje.

Esta postura frente al ser humano va de la mano con una concepción estática de la inteligencia, aquella que la entiende como limitada por un determinismo genético, que no reconoce sus variadas formas de manifestación y connotaciones así como su naturaleza dinámica. Refiriéndose a este tema Feuerstein señala que, con mayor o menor conciencia, comúnmente se asume que existen dos tipos de inteligencia:

²¹ En particular nos referimos a la propuesta del Sistema de Educación técnica, que se inicia en 1997 con apoyo de la cooperación técnica española.

²² Esta reflexión alude a la distinción que hace Feuerstein entre modificación y modificabilidad, entre adaptación y adaptabilidad. Si un individuo cuenta con o se le provee de los medios para resolver un problema en particular nos estamos refiriendo al hecho de la **adaptación**. Sin embargo, si un individuo encuentra de manera autónoma los medios para acercarse a nuevas situaciones o resolver un problema nos estamos refiriendo al hecho complejo de la **adaptabilidad**. Una creciente adaptabilidad indica la capacidad del individuo para participar en procesos de cambio.

“La inteligencia de nivel 1”, aquella que sólo permite reproducir, reforzar, memorizar o ejecutar aquello que otra persona crea o establece, está asociada a un vocabulario pobre e impreciso, huérfano de toda conceptualización y, sobre todo, impide desarrollar las capacidades de generar nueva información, de crear, inventar, etc. En el otro extremo se ubica “la inteligencia de nivel 2”, que se atribuye a aquellos que pueden desarrollar pensamiento abstracto y llegar a la conceptualización universal a partir de conceptos particulares, es decir, que tienen la posibilidad de producir nueva información, de crear y transformar el conocimiento.

Durante mucho tiempo el empleo algo indiscriminado de las pruebas que miden el coeficiente intelectual y los niveles de operatividad mental de las personas han alimentado esta falsa dicotomía. Y aún ahora, a pesar de las crecientes reservas a este tipo de pruebas – debido a su carácter estático y descontextualizado – siguen constituyendo un referente y, de alguna manera, un recurso para explicar y a veces justificar los “problemas de aprendizaje” que se supone están a la base de un rendimiento deficiente.

Si la inteligencia tiene una carga genética inmodificable ¿qué sentido tiene que la intervención educativa se esfuerce por lograr que el sujeto transite de un nivel de inteligencia a otro?

En su libro “Don’t accept me as I am” Feuerstein demuestra cómo la educación tradicional y un entorno educativo empobrecido y poco demandante tienen un impacto nefasto sobre el ser humano considerado del nivel 1. En la medida que el referente y límite para actuar es, por lo general, la inteligencia manifiesta de la persona, cuando es recurrente el bajo rendimiento y el fracaso escolar, cuando se perciben dificultades en el comportamiento operatorio de los alumnos o cuando las pruebas de inteligencia arrojan resultados negativos, se refuerza una visión pesimista del ser humano que, entre otros efectos, lleva al pesimismo pedagógico.

¿De qué manera afecta este pesimismo pedagógico a la calidad educativa?

Sin duda, el pesimismo pedagógico está presente en los procesos de enseñanza aprendizaje fuertemente centrados en la aplicación mecánica de procedimientos y algoritmos, la reproducción pasiva de conocimientos, el silencio, la espera y la memoria. Es decir, si el quehacer educativo no se sostiene y alimenta de la posibilidad de cambio del ser humano y si existe además una suerte de inconciencia respecto a que existen condiciones para optimizar el desarrollo de la inteligencia o perjudicarlo, entonces el esfuerzo necesario para perseguir un destino positivo parece inútil. En gran medida, es por estas razones que el enseñar a pensar no pasa de ser una intención en las propuestas educativas y diseños curriculares actuales. En la práctica, no se atiende de manera sistemática y en toda situación de aprendizaje, el proceso del niño para ser alguien que aprenda con independencia.

Desde otro ángulo, los niños y jóvenes experimentan en la cotidianidad el reto de elegir entre opciones pesimistas u optimistas de la vida y el futuro. En este sentido, es necesario considerar que el pesimismo pedagógico se expresa de múltiples formas y penetra con facilidad en las conciencias de quienes aprenden. Afecta la cognición y la emoción y genera una actitud pasiva frente a la realidad, al conocimiento y al hecho mismo del aprendizaje, todo lo cual puede ocurrir aún cuando los maestros desarrollen su quehacer educativo con afecto y auténtica vocación.

¿Cómo transitar hacia un optimismo pedagógico?

Como veremos más adelante, asumir una actitud positiva frente al ser humano y optar por un optimismo pedagógico no es sólo producto de la voluntad o decisión personal. Es imprescindible que el adulto responsable de procesos formativos se conciba él mismo como susceptible de experimentar cambios significativos, que esté convencido de su capacidad no sólo de adquirir una destreza específica, sino de crear nuevas estructuras de pensamiento, de generar y procesar información. En este sentido, el docente requiere también beneficiarse de experiencias de aprendizaje e interacciones educativas de calidad que estén orientadas a estos propósitos. Es con esta perspectiva que consideramos se debe replantear la formación profesional y procesos de capacitación docente en nuestro país.

¿Y de qué manera el optimismo pedagógico se puede expresar en la interacción educativa cotidiana?

Si el docente, basado en su propia experiencia, está convencido de que está frente a un grupo de niños o jóvenes con reales potencialidades de cambio, encontrará y desplegará todos los recursos posibles – físicos, emocionales, cognitivos – para hacer que el aprendizaje ocurra. Seleccionará tareas adaptadas al nivel del niño y al esfuerzo que requiere para alcanzar el éxito, cuidando elegir el grado adecuado de innovación, complejidad y reto. Estimulará a identificar los aciertos y errores referidos tanto al contenido como a los procesos y estrategias del pensamiento. Ayudará al niño en su búsqueda individual de soportes cognitivos y emocionales dando paso a una auténtica motivación para ensayar hipótesis optimistas, desarrollarse y adquirir conciencia de su potencial para el cambio.

Vencer la resistencia a la modificabilidad del ser humano y reconocer la cualidad dinámica de la inteligencia son, por lo tanto, componentes fundamentales en la construcción de un nuevo paradigma educativo y condiciones imprescindibles para lograr los cambios cualitativos que han sido claramente identificados por los estudiosos y responsables de la educación nacional. Si, de lo contrario, la postura pesimista frente al ser humano crece y la educación se declara en la práctica incapaz de intervenir en los procesos de pensamiento y de afectar el curso de la inteligencia, la gran mayoría de niños, niñas y jóvenes no se beneficiarán de los cambios de nuestro tiempo y estarán condenados a la exclusión.

3. Los procesos de pensar y aprender

La gran mayoría de programas y proyectos educativos o de acompañamiento proponen itinerarios de aprendizaje que van de la mano con las características y necesidades del desarrollo físico, emocional - afectivo e intelectual de las distintas etapas del desarrollo evolutivo del niño. Estos itinerarios, en lo posible, tratan de orientarse al logro de competencias y objetivos de aprendizaje definidos nacionalmente en función de “preparar ciudadanos que se incorporen plenamente a la sociedad” y, asimismo, de “alcanzar el rendimiento medio de la población mundial” (Consulta nacional de educación, Lima 2001).

Aunque en principio estemos de acuerdo en estas orientaciones de política generales, las desigualdades y deficiencias de rendimiento y la cotidianidad de la práctica educativa dan cuenta de un hecho inobjetable. No todas las personas tienen iguales condiciones para aprovechar las situaciones de aprendizaje y, en la mayoría de casos, se presentan dificultades que en determinado momento se convierten en obstáculos para un aprendizaje autónomo.

¿Qué hago cuando pienso?: los pre-requisitos del pensamiento

El acto de pensar se expresa como conducta observable en operaciones mentales con diferentes niveles de complejidad, de acuerdo al contenido e intencionalidad de la tarea: desde un simple reconocimiento o identificación de objetos o actividades más complejas como la comparación, categorización, hasta operaciones aplicadas al manejo y creación de nueva información, tales como el análisis, síntesis, el razonamiento analógico o inferencial, la formulación de hipótesis, etc. La operación mental (OP), en palabras de Feuerstein es “la conducta interiorizada o exteriorizada por medio de la cual se elabora los estímulos internos o externos. Las operaciones pueden ser de naturaleza latente o manifiesta”

Sin duda, poder identificar las operaciones mentales o el tipo de pensamiento que exige una tarea puede ser de mucha utilidad para organizar, hacer más eficiente y elevar la calidad del trabajo o actividad que nos disponemos a realizar. Y puede servirnos también como una guía para revisar la calidad del proceso de pensamiento y sus resultados, tanto en uno mismo como en los demás.

Pero hasta aquí aún estamos en el ámbito del comportamiento observable. Un estímulo o una tarea puede provocar diferentes reacciones y formas diferentes de aprovechar experiencias anteriores para nuevos desarrollos y aprendizajes de acuerdo a las necesidades y características de cada persona (capacidad y estilo cognitivo, motivación, estado emocional) y también según ciertos condicionantes culturales.

Ante una situación o tarea dada no siempre empleamos de manera espontánea y óptima las operaciones mentales necesarias para su resolución. El acto de la comparación, el uso del razonamiento divergente, del

razonamiento hipotético o la representación mental, no necesariamente se producen de manera natural y con igual eficiencia en todas las personas y en toda circunstancia. Esto dependerá de algunos pre-requisitos de tipo cognitivo y afectivo – motivacional que afectan la calidad del acto mental.

Feuerstein y Rand²³ proponen, para fines didácticos y descriptivos, la consideración del acto mental como producto de tres fases en permanente inter-relación, en cada una de las cuales operan un conjunto de funciones cognitivas o pre-requisitos del pensamiento. La eficiencia y calidad de las operaciones mentales dependerá de la presencia y nivel de desarrollo de estas funciones: en el recojo de la información (input), en el procesamiento o elaboración y en la comunicación de las respuestas (output).

La fase de input o entrada: incluye aquellas funciones que determinan la calidad y cantidad de información que el individuo reúne cuando se dispone a apreciar la naturaleza de un problema dado o resolver una tarea. Por ejemplo, la percepción clara y precisa, la consideración simultánea de distintas fuentes de información, la orientación espacial y temporal, el empleo de instrumentos verbales adecuados, etc.

La fase de elaboración: incluye aquellas funciones que favorecen el procesamiento y manejo eficiente de la información. Por ejemplo, la percepción y definición clara del problema, la conducta comparativa, la capacidad de discriminar datos relevantes, la conceptualización, el uso del razonamiento lógico, etc.

La fase de output o salida: incluye aquellas funciones que permiten una adecuada comunicación de las respuestas o resultado del proceso de elaboración. Por ejemplo, la comunicación descentralizada, la comunicación sin bloqueos, el control de la impulsividad, la precisión de las respuestas, etc.

La función cognitiva no ocurre en un espacio físico que podamos identificar en el cerebro. Es una estructura psicológica interiorizada que incluye un complejo de elementos que interactúan de manera permeable. Se expresa en un modelo de conducta dado y distinguible (el acto de la comparación es el que permite conocer la forma de comparar la función).

Finalmente, es necesario señalar que el curso del pensamiento, sus modalidades, el grado de éxito o dificultad, su significado y trascendencia, dependen de factores afectivo– motivacionales que afectan el proceso global y cada una de las fases del acto mental.

²³ Feuerstein R, Rand Jacob. “Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability”. SF and Company. Lifelong Learning Division. University Park Press. USA. 1980.

Factores que inciden en el aprendizaje

¿De qué depende el aprendizaje? ¿Por qué la exposición a estímulos similares produce resultados diferentes? ¿Cómo se puede explicar las diferencias en el desarrollo cognitivo, motivación, operatividad mental y capacidad de aprendizaje de las personas?

El enfoque de la modificabilidad estructural cognitiva describe la capacidad única del organismo humano para cambiar la estructura de su funcionamiento a partir del supuesto de que la inteligencia es un proceso dinámico de autorregulación. La modificabilidad cognitiva es el recurso privilegiado del ser humano en la medida en que puede alterar el curso y dirección del desarrollo en busca de procesos cognitivos superiores que permanecen. La necesidad de enfrentar los desafíos del mundo y el compromiso del individuo con el futuro serán las motivaciones principales para el cambio y para pasar de una actitud pasiva, de aceptación y recepción de información, a una situación activa, más bien generadora de la misma.

Feuerstein plantea dos modalidades que determinan el desarrollo cognitivo diferencial de una persona y son, al mismo tiempo, dos formas que permiten adquirir aprendizaje:

A. LA EXPOSICIÓN DIRECTA DEL ORGANISMO A LOS ESTÍMULOS DEL AMBIENTE: Se refiere a que todo organismo en crecimiento, dotado por características psicológicas determinadas genéticamente, se modifica a lo largo de la vida al estar expuesto directamente a los estímulos que el medio le provee.

B. LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO: El aprendizaje y la modificabilidad tienen lugar si ocurre una interacción activa entre el individuo y las fuentes internas y externas de estimulación, lo cual se produce mediante la Experiencia de Aprendizaje Mediado (E.A.M). En la EAM ciertos estímulos del medio ambiente son interceptados por un agente - un mediador - quien los selecciona, organiza, reordena, agrupa, estructurándolos en función de una meta específica" (Feuerstein; 1991). El mediador (padre, educador, tutor, u otra persona relacionada con el sujeto) facilita la comprensión, interpretación y utilización de los estímulos por parte del sujeto a la vez que es un transmisor de la cultura. Lleva al sujeto a focalizar su atención, no sólo hacia el estímulo seleccionado, sino hacia las relaciones entre éste y otros estímulos y hacia la anticipación de resultados. De esta manera, la persona incorpora una amplia gama de estrategias cognitivas y procesos que derivarán en comportamientos considerados pre-requisitos para un buen funcionamiento cognitivo y el aprendizaje autónomo.

Así, el desarrollo cognitivo del sujeto, no es solamente el resultado del proceso de maduración del organismo, ni de su interacción independiente con el mundo de los objetos, sino que es el resultado de la combinación de dos tipos de experiencias: la exposición directa a los estímulos del medio y la experiencia de aprendizaje mediado.

4. Aprendizaje en condiciones de desventaja social

Como ha sido ampliamente estudiado y documentado, el sistema de necesidades y dinámica de la familia es severamente alterado por su situación de pobreza, precarias condiciones de vivienda e infraestructura básica y las deficiencias en la oferta de servicios educativos. La prioridad de la familia se dirige a actividades de subsistencia donde participan todos sus miembros, debilitándose su rol de ser un espacio privilegiado de satisfacción de necesidades relacionadas con la afectividad y el apoyo emocional, la orientación y referencia moral, y la formación y el cuidado en general, lo que va aparejado a relaciones interpersonales muchas veces teñidas de maltrato, desprotección y abandono.

Sin duda, estas circunstancias favorecen estados de privación afectiva y de carencias socio-culturales y emocionales en los niños y niñas, los mismos que afectan su desarrollo personal y proceso de aprendizaje. Desde el punto de vista formativo y educacional, son escasas las propuestas orientadas a revertir estas situaciones. Las intervenciones son aún episódicas y fragmentadas y parecería necesario generar propuestas que tengan alcances integradores, es decir, que incidan en la estructura curricular, la pedagogía en aula, la intervención para el diagnóstico, orientación y tratamiento psicológico, el soporte a los adultos que tienen un rol de referente afectivo para el niño – específicamente, estamos refiriéndonos a las escuelas para padres - y, en general, el conjunto de estrategias y actividades formativas.

En ese sentido, es necesario promover una permanente reflexión sobre la manera en que el acto educativo promueve aprendizajes que incrementen la capacidad de los seres humanos para elegir en la cotidianidad alternativas optimistas frente a la vida y para ejercer una influencia positiva en la modificación de su entorno y en la conducción de su propio desarrollo personal. Si el acto educativo transmite amor a la vida y brinda a las personas en condiciones de bajos o nulos ingresos la oportunidad de tomar conciencia de sus potencialidades como seres humanos, entonces éste habrá contribuido a desarrollar su capacidad de resiliencia para superar la pobreza y situaciones adversas y para trazar sus propios caminos de aprendizaje y progreso.

Finalmente, es evidente que la labor formativa sobrepasa el ámbito de la docencia y trasciende la mera transmisión de contenidos. Guiado por intencionalidades específicas, es el adulto quien tiene la responsabilidad cotidiana de generar con los niños interacciones de calidad que estimulen y orienten su desarrollo personal y aprendizaje. En este proceso resulta deseable que pueda responder (o canalizar) con flexibilidad las motivaciones, estados afectivos y necesidades individuales de aprendizaje.

A lo largo de estas páginas hemos tratado de ofrecer una respuesta a una preocupación general motivada, para unos, por el urgente desafío de ofrecer a los niños una educación de calidad y, para otros, por la

también urgente necesidad de eliminar los factores de vulnerabilidad de la infancia y cerrar el círculo vicioso de la exclusión:

“En un país donde existen problemas de pobreza, déficits nutricionales y peligros sanitarios en el entorno de los niños, ¿cómo evitar minimalismos en la calidad educativa, que tienden a reducirla a la evitación de riesgos o a la prevención del fracaso escolar, así como a presuponer limitaciones estructurales en los niños?” (Educación para todos.....Ob cit. pág 58)

5. Aprendizaje y transmisión cultural

Si consideramos que el aprendizaje tiene lugar no sólo debido a la exposición del individuo a estímulos del ambiente sino que depende fundamentalmente de la cantidad y calidad de experiencias de aprendizaje mediado que el individuo ha tenido a lo largo de su vida y tiene en la actualidad, es necesario reflexionar sobre el lugar que los aspectos culturales y la dimensión subjetiva tienen en el aprendizaje y, por ende, en la práctica educativa. Aunque no es materia de este ensayo, sugerimos la necesidad de abordar este tema desde dos miradas complementarias.

La primera entiende el aprendizaje como un fenómeno universal trascendente para todas las culturas, en la medida que es un medio para satisfacer la necesidad del ser humano de proyectarse en las generaciones futuras, es decir está íntimamente ligado al fenómeno de la transmisión cultural. La conciencia de esta necesidad es la que imprime al hecho del aprendizaje (y a la interacción para lograrlo) intencionalidad, significado y trascendencia. Los resultados serán diversos y se traducirán en distintos grados de desarrollo de las capacidades de los grupos humanos para adaptarse, manejar y transformar su entorno, para ser flexibles y modificarse permanentemente.

Una segunda mirada al vínculo entre cultura y aprendizaje deberá tomar en cuenta que el curso del aprendizaje y su significado dependen de una gran variedad de comportamientos, códigos de convivencia, estilos cognitivos, modalidades de comunicación e interacción, etc., que son propios a cada cultura.

Interesará entonces observar en qué medida estas dos miradas están presentes en los actuales enfoques educativos y resaltar que el vínculo entre aprendizaje y cultura tiene, a través del acto educativo, importantes repercusiones sobre los procesos de pensamiento, y sobre la actitud y capacidad de aprendizaje de los sujetos. Desde esta perspectiva, se hace imprescindible que las políticas y prácticas educativas nacionales incorporen en un lugar central de la agenda pendiente, temas cruciales para el Perú como son la identidad y el sentido de pertenencia, la interculturalidad y el derecho a la diversidad.

Conclusiones

1. La propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación, que proyecta una situación meta para el año 2021, así como los lineamientos de política educativa 2001 – 2006 del actual gobierno, establecen un conjunto de objetivos estratégicos y medidas de política orientados centralmente a construir un sistema educativo que con calidad, eficiencia y equidad, garantice los logros de aprendizaje necesarios para que el país avance hacia un desarrollo humano sustentable. Tanto en los procesos de diagnóstico de la situación educativa como en la formulación de propuestas y lineamientos se han considerado los valiosos aportes de diversos actores de la sociedad. Sin embargo, y a pesar de que el deterioro de la calidad de los recursos humanos es hoy un factor limitante fundamental para el desarrollo del país, la responsabilidad del cambio ha sido depositada únicamente en el sector educativo.

Nos parece indispensable generar una amplia reflexión al respecto y promover que cada sector de la sociedad y economía cuente con un análisis del estado y las necesidades de formación de sus recursos humanos, que precise las orientaciones y medidas de política para contribuir a su formación y asimismo los mecanismos de coordinación y colaboración con el sector educativo. Es decir, el cambio será posible si la educación se convierte también en un eje dinamizador de la modernización del Estado.

2. La calidad educativa en última instancia se mide por la pertinencia, perdurabilidad y utilidad de los logros de aprendizajes esperados, de acuerdo a las necesidades educativas de la población y, las proyecciones socio culturales y económicas del país. Pero la calidad educativa es al mismo tiempo un referente que se construye en la cotidianidad de la práctica pedagógica. Es decir, depende de la calidad profesional y humana de las personas responsables de la educación para comprender y manejar los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje y en consecuencia generar interacciones de calidad que permitan a los estudiantes descubrir y desarrollar sus potencialidades. Bajo estas consideraciones se sugiere:

- 2.1. Revisar las prioridades de los proyectos educativos y establecer los itinerarios de intervención en función de hacer del desarrollo de los procesos de pensamiento y de la capacidad de aprendizaje el eje articulador y dinamizador de los cambios. Esta es además una vía esencial para apostar a una perspectiva estratégica de desarrollo de la educación y dar respuesta a las condiciones de privación educativa y cultural de la mayoría de la población.

- 2.2. Otorgar una alta prioridad a la formación de los recursos humanos del sector educativo: cualificar la carrera docente y reorientar la capacitación a los profesionales en ejercicio, procurando un giro cualitativo en el rol del maestro y en su concepción del acto educativo. De esta manera se podrá

afectar positivamente la pertinencia y calidad de los proyectos educativos institucionales, la pedagogía en aula y el nivel de creatividad y flexibilidad con que se implementen las propuestas curriculares.

Este giro cualitativo implica que el maestro logre establecer un vínculo afectivo estrecho con el niño y asimismo comprenda sus circunstancias y posibilidades como ser humano. Y requiere igualmente de voluntad y una creciente destreza para aprovechar y crear distintas oportunidades para el cambio y el aprendizaje. El maestro asume en este sentido un papel de mediador del aprendizaje, de soporte afectivo, referente de valores. El éxito en su rol de acompañamiento y de mediador del aprendizaje será para el maestro una fuente permanente de estímulo y profunda realización personal, que además será percibida y crecientemente emulada por el niño.

Sugerimos desde esta perspectiva la necesidad de reestructurar las propuestas curriculares de los centros de formación docente, así como reorientar la capacitación de los maestros en ejercicio. Los objetivos de aprendizaje y competencias a lograr deben apuntar a que el maestro esté en condiciones de:

- Concebir, planificar, ejecutar y evaluar su intervención y acompañamiento educativo, considerando a la persona como un ser integral con potencialidades y en permanente modificación, que se desarrolla en interrelación con un contexto determinado.
- Orientar y acompañar los procesos de aprendizaje del niño, joven y adulto de la comunidad, con estrategias de mediación significativas y trascendentes, teniendo en cuenta las características psicológicas, socio – afectivas, cognitivas y motrices de la persona con quien interactúa y las de sí mismo.
- Disponer de la flexibilidad de pensamiento y creatividad necesarias para aplicar estrategias de intervención psico educativas que potencien su capacidad de aprendizaje y desarrollo personal y de sus alumnos, a través de un constante ejercicio de reflexión sobre los procesos internos de pensar, sentir y actuar.
- Diversificar y adecuar sus conocimientos y habilidades sobre los principales enfoques educativos en el campo de la expresión por el arte y el movimiento, el juego, los recursos literarios, la informática, la educación en valores, la sexualidad y el cuidado del medio ambiente, para contribuir al éxito y desarrollo de los proyectos educativos institucionales. .

2.3. Finalmente sugerimos la necesidad de apoyar las actuales acciones de modificación de los sistemas de evaluación de la calidad educativa, de tal manera que efectivamente contribuyan a trazar y orientar

el itinerario de cambios necesario para el logro de los aprendizajes esperados, tanto en los alumnos de los distintos niveles educativos como en la formación y capacitación docente.

BIBLIOGRAFÍA

CAMUSSO, Dominique. “Developpment cognitive et entreprisse”. Collection Défi-formation. Editions L’Harmattan. Paris. 1996.

DÍAZ, Hugo; SAAVEDRA, Jaime. “La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño”. GRADE Grupo de Análisis para el Desarrollo. Documento de trabajo 32. Lima, 2000.

FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Pnina; TANNENBAUM, Abraham. “Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, psychosocial and learning implications.” International Center for the Enhancement of Learning Potential (ICELP). Freund Publishing House LTD. London, England. 1991.

FEUERSTEIN, Reuven. “La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva”. ICELP, Jerusalem, Israel. Mira Editores S.A. Zaragoza, España.

FEUERSTEIN, Reuven; RAND, Jacob. “Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability”. SF and Company. Lifelong Learning Division. University Park Press. USA. 1980.

FORO EDUCATIVO. “Hacia una propuesta de educación primaria para el Perú: alternativas pedagógicas y de gestión”. Lima, 1997.

INSTITUTO APOYO. “Task Forces Educación. Agenda para la primera década”. Lima, 2000.

KOZULIM, Alex. “Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva socio cultural”. Título original: “Psychological Tools”, publicado por Harvard University Press, Cambridge, Massachussetts, 1998. Versión en español: Ediciones Paídos Ibérica, España, 2000.

“Los paradigmas vigostkianos y de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) en la capacitación de docentes”. Trabajo presentado en la Conferencia “Enseñar para la Inteligencia”. Nueva York, Abril de 1998.

LEBBER, Jo. “Transformando las escuelas desde una educación orientada al producto a una educación orientada al proceso”. Documento de trabajo, Proyecto INSIDE, Universidad de Antwerp, Bélgica, 2001

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MED). “Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación”. Lima, 2001.

“Educación para la democracia. Lineamientos de política educativa 2001–2006”. Lima, Septiembre 2001.

“El Perú en el primer estudio comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado”. Boletín No 9 UMC. Lima, Febrero 2001.

PNUD, 1998 “Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano”. Robert Myers “La educación temprana y pobreza”. 1998.

RIVERO, José. “Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización”. TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas, Lima 1999.