

Cambios, resistencias y desafíos

# La primaria de los noventa en el Perú



Luis Guerrero Ortiz \*

Asociación AYNÍ

Era fácil para cualquier observador notar de inmediato la familiaridad y la confianza en el trato entre el profesor de esta precaria y empolvada escuelita rural de Paucartambo y sus pequeños alumnos. Los niños actuaban con espontaneidad, hablaban, sonreían y se movían en el reducido espacio del aula, en orden pero con libertad, sin demostrar temor. No era de extrañar. Carlos, un profesor joven y de modales amables, se mostraba siempre atento al llamado y a las demandas de todos. Para cada uno tenía una respuesta y se sentaba de grupo en grupo, escuchando pacientemente, respondiendo todas las preguntas. Cada duda expresada, cada error advertido, provocaba en este hombre bondadoso una explicación clara y pausada, una demostración y un consejo.

Sin duda alguna, este es un maestro paradigmático en muchos sentidos. Comprometido con su tarea, dedicado a los niños, respetuoso, tolerante y, además, sinceramente empeñado en actualizarse e incorporar las pautas de la nueva política curricular que rige hoy en día para toda la educación primaria: alumnos trabajando en grupo, empleando los materiales educativos distribuidos por el Ministerio de Educación, un aula ambientada con los trabajos de los niños, una programación bajo el modelo de unidades didácticas...

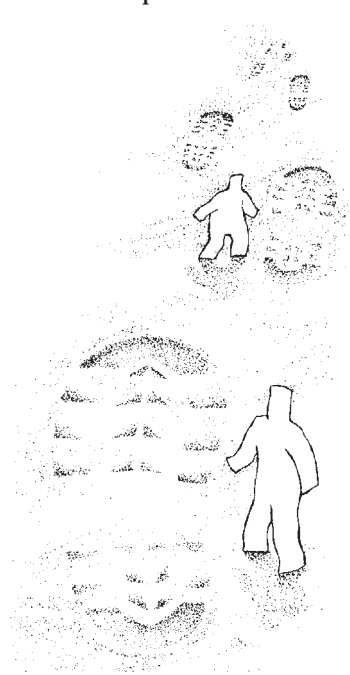
No obstante, a pesar de sus méritos, Carlos, como muchos maestros esforzados y de buena voluntad, no está en la ruta de las expectativas más elementales del proceso de cambio del

modelo educativo tradicional, auspiciado y alentado por la Unesco en el marco de los acuerdos de Jomtien, urgidos a su vez por las características de la época y el complejo mundo que nos ha tocado vivir.

Los alumnos de Carlos conservan el viejo hábito, promovido deliberadamente por la escuela de siempre, de esperar todas las respuestas del profesor. Carlos conserva el estilo de anticiparse al razonamiento de sus alumnos y anteponer sus propias ideas y soluciones a las hipótesis de los niños. Y un profesor obstinado en explicar, exponer, pausar, modelar y dirigir el pensamiento de los que aprenden, en realidad, aborta sistemáticamente el aprendizaje y lo reemplaza por la repetición, su más cercano espejismo.

Cariñosamente, pacientemente, Carlos insiste en darle a sus niños él mismo las preguntas y las respuestas. No estimula sus propias interrogaciones, tampoco espera más de un intento fallido. No cree que de sus múltiples ensayos –si acaso propiciara en ellos la reflexión sobre sus propios errores– pudiera emerger el conocimiento o la habilidad esperada. Se angustia, se desespera. Es más tranquilizador para él darles el modelo, explicarlo y esperar que lo “captan”, lo “retengan” y lo repitan después.

Los alumnos de Carlos lo quieren mucho. No les grita, no los amenaza, no los desaira, no los hace sentir mal. Y es que, en verdad, Carlos es un hombre afectuoso y honesto, digno de aprecio. Pero la nueva estructura curricular con la que ahora trabaja, las



nuevas formas de programar que le enseñaron, los nuevos y abundantes materiales de los que ya dispone en el aula, la sustitución de las asignaturas por áreas de desarrollo personal y las continuas experiencias de capacitación recientes, no han logrado modificar esencialmente en él su antigua forma de enseñar. Dictar, explicar, corregir, copiar, repetir: bajo ese modelo aprendió en la escuela durante doce años. Bajo el mismo modelo aprendió por cinco años más en el instituto superior pedagógico en que se graduó de docente en 1997. Bajo ese mismo modelo aprenden ahora sus alumnos, aunque a estos procedimientos, dice Carlos, les han puesto nuevos nombres.

En el marco de los acuerdos de la conferencia de la Unesco realizada en 1990 en la ciudad de Jomtien, con el apoyo de la cooperación internacional y bajo la inspiración de numerosas experiencias y movimientos educativos innovadores en la sociedad civil, muchos países, algunos más temprano, otros más tarde, iniciaron procesos de cambio al interior de sus sistemas educativos a lo largo de la década pasada.

Pese a los esfuerzos desplegados, sin embargo, como el testimonio relatado lo demuestra, diez años no han bastado para lograr que la cultura escolar –obstinadamente centrada en la enseñanza y en las formalidades del proceso educativo– empiece a hacer de la calidad, de los procesos y de las necesidades de aprendizaje de los alumnos el eje real de la práctica educativa.

El objetivo central acordado en Jomtien fue transitar hacia una educación capaz de garantizar a las personas en general y a los niños y las niñas en particular, la satisfacción de sus *necesidades básicas de aprendizaje*. Es decir, capaz de dotarles con un equipaje básico de recursos para desarrollar plenamente sus capacidades; para sobrevivir, mejorar su calidad de vida y forjarse una vida y un trabajo dignos; para participar activamente tanto en el desarrollo de su sociedad como en los espacios donde se toman las decisiones fundamentales; y, finalmente, para continuar aprendiendo por sí mismos lo que necesiten y en el momento en que lo requieran.

No obstante, un propósito de esta envergadura suponía reformas en el sistema que fueran mucho más lejos de las metas de acceso y cobertura. La propia declaración de Jomtien, en su artículo 4, lo expresaba con claridad:

“La educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final”.

Naturalmente, los logros y avances a nivel de metas cuantitativas no han sido irrelevantes. Según el Informe Nacional de Evaluación de Educación para Todos, del Ministerio de Educación, hemos llegado al 2000 con una cobertura en primaria muy alta y con una visible tendencia al crecimiento. La tasa neta de escolarización evolucionó del 90,5% en 1990 al 94,2% en 1998. Cerca de treinta mil escuelas estatales atienden más del 95% de la población infantil entre los 6 y 11 años, siendo prácticamente equivalente la matrícula masculina y femenina pese a las brechas subsistentes en las zonas rurales de la selva y la sierra central.

Es verdad también que, además de las metas de cobertura, se dieron pasos concretos para mejorar la calidad del servicio educativo:

\* Profesor, especialista en educación infantil. Terapeuta de familia. Consultor de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria del Ministerio de Educación. Profesor principal de la Escuela de Directores y Gestión Educativa de IPAE. Investigador de la Fundación Bernard Van Leer. Miembro fundador de Foro Educativo. Director Ejecutivo de la Asociación AYNÍ.]



1. Reformando de manera profunda el currículo de la educación inicial y primaria, así como el enfoque pedagógico que le sirve de base.
  2. Impulsando un amplio programa de capacitación a docentes en servicio y a directores de centros educativos, a través de instituciones diversas de la sociedad civil.
  3. Experimentando nuevos currículos para la formación inicial de los docentes, en un conjunto de institutos superiores pedagógicos en el ámbito nacional.
  4. Produciendo y distribuyendo libros y materiales educativos muy variados, de estupenda calidad, a todas las escuelas públicas del país.
  5. Desarrollando programas específicos de educación bilingüe intercultural en escuelas rurales de sierra y selva, incluyendo la producción de textos escolares en lenguas nativas.
  6. Estableciendo mayores grados de autonomía y descentralización en la gestión de las regiones y los centros educativos.
  7. Mejorando la infraestructura de numerosos centros (que contaban con locales y mobiliario muy deteriorados) o construyendo nuevos.
  8. Desarrollando acciones de apoyo social a los niños que estudian en las escuelas del Estado, como el programa de desayunos escolares y el seguro escolar.
- Este conjunto de reformas y programas

impulsados desde el Estado y en el marco de convenios con el Banco Mundial y otros organismos internacionales, fue concebido y ejecutado con seriedad por equipos técnicos interdisciplinarios muy calificados, y supervisado estrictamente por las contrapartes financieras. En todos los casos, han debido enfrentar las innumerables dificultades que supone moverse en un escenario amplio y complejo como el territorio nacional, y aprender a abrirse paso a veces en medio de prácticas y mentalidades burocráticas, en exceso formalistas, controlistas e ineficientes, que caracterizan a muchas megainstituciones. A la fecha, a pesar de inocultables deficiencias, en buena medida explicables por debilidades y distorsiones subsistentes en la gestión del sistema, la mayor parte de ellas pueden exhibir logros importantes y un cumplimiento satisfactorio de sus minuciosos planes de trabajo.

No obstante, a diez años de la Conferencia de Jomtien, resulta indispensable preguntarse en qué medida todos estos esfuerzos han logrado modificar en los hechos una práctica pedagógica anclada en el viejo paradigma educativo centrado en la enseñanza. Es decir, hasta qué punto hemos avanzado en superar el protagonismo docente, la restricción del proceso pedagógico a la adquisición nominal de conocimientos, el énfasis en la repetición y en las formalidades del aprendizaje. La pregunta es crítica por una sencilla razón: este paradigma ha constituido, no sólo en el Perú, el principal y más formidable obstáculo a todo el programa de cambios de la educación básica durante la década pasada.

En efecto, según estudios del Banco Mundial, los drásticos replanteamientos efectuados en los currículos y en los propios sistemas de gestión educativa durante estos últimos años, paradójicamente, no se tradujeron de manera significativa en mejores resultados de aprendizaje, ni en el Perú ni en otros países de América Latina. La razón principal parece ser una: ninguna de estas dos variables ha tenido hasta ahora impacto real en la naturaleza y en la calidad de los *procesos pedagógicos* predominantes en las aulas.

Estos procesos, tenazmente frontales, discursivos, repetitivos, teoricistas, arbitrariamente homogenizadores, han resistido el cam-



*Si el principal mandato de Jomtien era empezar a centrarse realmente en el aprendizaje, era lógico que la propuesta pedagógica y curricular constituyera la piedra de toque de todo el proceso de reforma educacional.*



bio por estar anclados culturalmente en el protagonismo activo del adulto que enseña (porque supuestamente *sabe más y debe transmitir lo que sabe*) y en el rol pasivo dependiente de los niños que aprenden (porque supuestamente *no saben nada y deben escuchar al que más sabe*). Howard Gardner denomina a este modelo “educación mimética”: “En este enfoque, el maestro demuestra la cualidad de realización o comportamiento deseado y el alumno o estudiante la duplica tan fielmente como le es posible. Se fomenta el dominio preciso de la información o la duplicación servil de los modelos, y cualquier desviación respecto al modelo es inmediatamente puesta en duda y rechazada. En nuestros términos, tales culturas valoran las cualidades de realización que son repetitivas, ritualizadas o convencionales” (Gardner, 1996).

En este marco cultural, los nuevos currículos de primaria han sido percibidos por buena parte de los docentes como un simple cambio en los *contenidos* del aprendizaje, no en el enfoque mismo de la enseñanza ni, por lo tanto, en los roles del educador y el alumno. Carlos, por lo menos, al igual que varios de sus colegas, lo ha entendido así, luego de superar el trauma inicial de la difícil terminología “constructivista” e incorporarla formalmente a su discurso pedagógico. Carlos cree sinceramente que estos “nuevos contenidos” pueden, finalmente, enseñarse del mismo modo que los anteriores, matizando sus clásicos dictados y exposiciones con algunas dinámicas, tomadas del repertorio de los llamados “métodos activos”.

Pero existen otros factores que necesitan considerarse para completar la explicación a este complejo fenómeno de avance y resistencia que caracteriza al actual estado de transición de la primaria en el país. Se trata en realidad de un conjunto de tensiones o dilemas, de cuya resolución dependerá el progreso o el estancamiento del proceso de cambio iniciado. Vamos a abordar, por lo pronto y sin ánimo de exhaustividad, apenas seis de ellos.

### 1. Entre el consenso técnico y el consenso social de los cambios

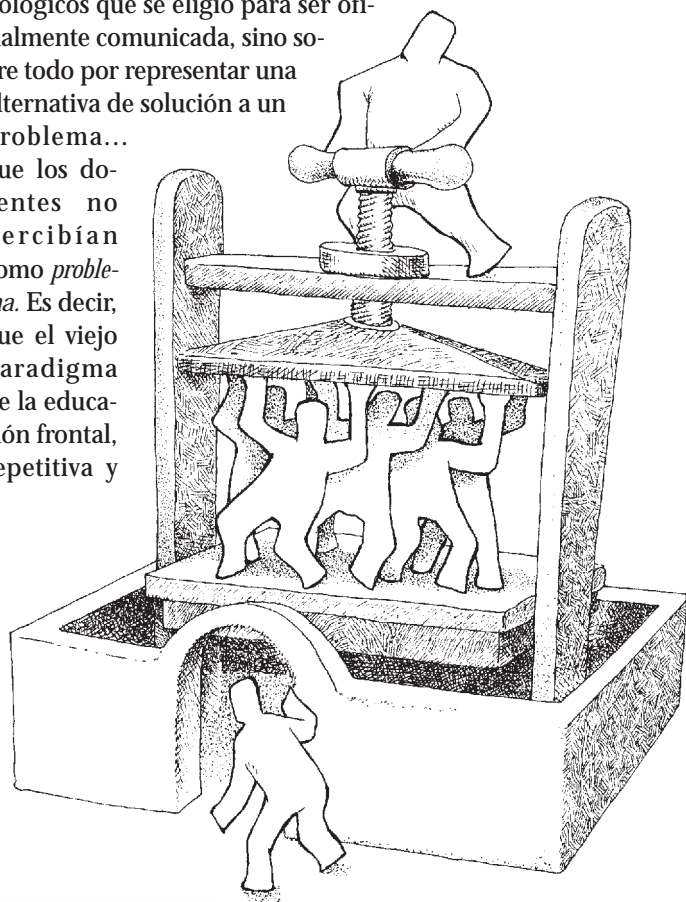
Si el principal mandato de Jomtien era empezar a centrarse realmente en el apren-

dizaje, era lógico que la propuesta pedagógica y curricular constituyera la piedra de toque de todo el proceso de reforma educacional. Era la llamada a definir las metas, condiciones y procesos que garantizarían un desplazamiento efectivo de los ejes del sistema hacia el aprendizaje, es decir, hacia el proceso y la actividad de los propios alumnos, posibilitando así una mejora sustantiva de su desempeño y de sus resultados educativos.

Los cambios en la gestión tendrían que diseñarse principalmente en función de asegurar este objetivo. Los materiales educativos producidos y los programas de capacitación a docentes en servicio, tanto como los ensayos de cambio en la formación inicial de los maestros, necesitarían orientarse también en esta misma dirección.

Sin embargo, una propuesta como ésta, conceptualmente sólida, bastante sintonizada con los enfoques teóricos de vanguardia que inspiraron cambios similares en España y en otros países de la región, resultó difícil de operativizarse en el aula desde el primer momento. No sólo por el lenguaje técnico y con escasos referentes metodológicos que se eligió para ser oficialmente comunicada, sino sobre todo por representar una alternativa de solución a un problema...

que los docentes no percibían como *problema*. Es decir, que el viejo paradigma de la educación frontal, repetitiva y





masificadora, se había convertido en un obstáculo grave para la formación de los ciudadanos que el país requería, devino una tesis que, para muchos, necesitaba demostración. ¿Por qué debía, de pronto, reemplazarse por otro?

No estamos aludiendo simplemente a una falta de “consulta” a los maestros. Estamos hablando de un problema de *ausencia de consenso social, respecto de las razones y el sentido del cambio*. Desde el punto de vista técnico, en los círculos académicos se había avanzado algunos acuerdos básicos respecto de la necesidad de reestructurar la educación primaria, así como de la orientación general de estas transformaciones. Así se constató en las importantes y plurales reuniones de consulta de las versiones piloto de los nuevos currículos, realizadas entre 1997 y 1998 con cerca de cien representantes de universidades, institutos pedagógicos, organismos no gubernamentales de desarrollo y demás entidades especializadas de la sociedad civil. Por el contrario, este mismo consenso, aun en su fragilidad, en su provisionalidad y con todas sus divergencias subsistentes, no se constató equivalentemente en el espectro social, familias y magisterio incluidos.

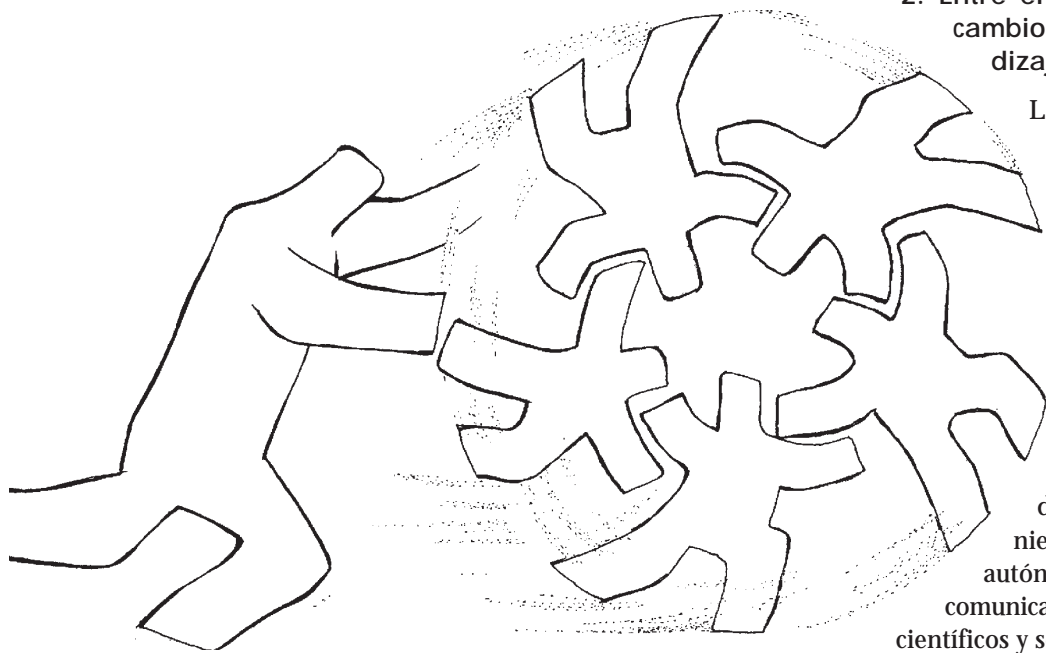
La nueva propuesta pedagógica y curricular para la educación primaria, experimentada previamente como piloto en varias escuelas, transformó sus primeros con-

senso técnicos en normas y en política pública. Los maestros, como es habitual en el funcionamiento de los sistemas educativos de la región, sólo fueron encargados oficialmente de ejecutarlas, previa capacitación.

Se podrá decir, en efecto, que este procedimiento es el acostumbrado. Los ministerios cumplen con su función de normar, los docentes cumplen con su función de operar con las disposiciones y pautas oficiales. Desde el punto de vista legal esto puede ser inobjetable. Sin embargo, la envergadura y la naturaleza misma de los cambios demandados por Jomtien y de alguna manera especificados en las nuevas políticas, justificaban un procedimiento distinto. ¿Era posible revertir no un método ni un programa sino un paradigma pedagógico, un modelo mental –frontal, uniformizador, prescriptivo, controlista– cuyas raíces se han hundido en la cultura escolar por lo menos desde el siglo XVI europeo, con un decreto, unos talleres y algunas guías metodológicas? Esta pregunta, ciertamente, no surgió en su momento. Para muchos, la necesidad del cambio implicaba de manera natural una especie de movimiento inevitable de la historia. El consenso técnico tenía, además, amplio respaldo internacional. A cinco años de iniciado el proceso de cambio curricular y pedagógico en la primaria, sin embargo, esta misma pregunta conserva absoluta vigencia.

## 2. Entre el cambio de sentido y el cambio de contenidos del aprendizaje escolar

Los docentes han sido urgidos a cambiar el sentido de su práctica pedagógica, desplazando su énfasis en la transmisión de información y conocimientos hacia el desarrollo de competencias en los niños. Se ha definido acertadamente la noción de competencia como un saber actuar ética y eficazmente sobre los desafíos de la realidad, poniendo en práctica de manera autónoma un conjunto de saberes comunicacionales, lógico-matemáticos, científicos y sociales.



Este cambio –realmente indispensable y crítico en los tiempos que corren– ha representado para los maestros un giro radical en sus hábitos de enseñanza y en su rol dentro del aula. Porque formar alumnos competentes les ha demandado no sólo compartir protagonismo con los estudiantes en el proceso cotidiano del aprendizaje, sino crear condiciones que, además, garanticen:

- La participación libre y constante de los niños.
- El respeto a sus distintas formas de ser.
- El respeto a sus diversos estilos de aprendizaje.
- El urgente fortalecimiento de su autonomía.
- El estímulo al pensamiento divergente.
- La práctica cotidiana de la conversación.
- El permanente trabajo en equipo.
- La investigación como práctica habitual.
- El constante debate de ideas.

Cambios necesarios, aunque ciertamente exigentes. Sobre todo para un docente habituado a ser él quien habla más, quien responde todas las preguntas, quien juzga todas las situaciones, quien toma todas las decisiones; quien ha sido formado en la fantasía de que sólo un ambiente de acatamiento, quietud y silencio permite realmente aprender.

No obstante, la tentación de reducir este cambio de sentido a un cambio de contenidos ha sido muy grande, no sólo entre los docentes sino en las filas de los propios “reformadores”. Así, para muchos, más importante que la *competencia* misma, han sido sus *contenidos*. Se ha abundado en diferenciaciones entre contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal e incluso, recientemente, entre conocimientos proposicionales y categoriales, desmenuzando y arborizando cada vez más sus componentes. De este modo, esta irresistible tentación cartesiana, característica de la lógica intelectual de occidente, de establecer cada vez mayores y más finas distinciones entre los elementos de un sistema, ha empezado a generar un previsible fenómeno: la preocupación por las *partes* está haciendo olvidar el *todo*. Es decir, se está perdiendo de vista el sentido holístico y transformador de la *actuación competente*, como meta superior del proceso de aprendizaje.

Para muchos docentes, esta nueva fragmentación y compartimentalización de los aprendizajes –que evoca antiguas distinciones de la tecnología educativa– ha sido tranquilizadora. En efecto, si todo el cambio se reduce aparentemente a sumar determinados “procedimientos” y “actitudes” a la antigua enseñanza de “conceptos”, querría decir que se puede trabajar con el nuevo currículo... conservando, en esencia, los mismos procesos pedagógicos anteriores. En otras palabras, para muchos, lo que ha ocurrido es que se han ampliado los contenidos de los programas curriculares de primaria, han mudado de nombre los antiguos términos, se han propuesto algunos métodos novedosos –como puede haber ocurrido ya en épocas anteriores– pero en lo fundamental, maestro y alumnos pueden mantenerse sin problema en sus viejos roles.

Esta falsa percepción se refuerza, por ejemplo, con planteamientos de evaluación pedagógica que proponen desagregar aún más estos contenidos específicos, focalizando la acción del docente en pequeños *indicadores de logro*, alejándolo cada vez más de su misión más importante: el desarrollo efectivo de capacidades de intervención transformadora sobre la realidad. Así, la ejercitación constante en el uso reflexivo, integrador y creativo de estos contenidos para la resolución de problemas o el logro de metas determinadas –clave del aprendizaje de competencias– se pierde en el horizonte, se diluye como necesidad o se posterga para etapas maduras posteriores de cada alumno, para dar paso, una vez más, a la búsqueda de un conjunto numeroso de pequeños aprendizajes en distintos campos del saber.

La noción de “resolución de problemas”, referencia central en la definición del significado de la competencia, en realidad, no se ha explicado, desarrollado ni desagregado hasta ahora, como sí ha ocurrido con sus *componentes*. Por lo demás, la formulación de las competencias particulares de las distintas áreas del currículo de primaria no siempre guarda estricta coheren-

*Estamos hablando de un problema de ausencia de consenso social, respecto de las razones y el sentido del cambio.*

cia con esta misma definición, aumentando las dudas del docente respecto de su relevancia como sentido final, como referencia permanente de los aprendizajes específicos asociados a ellas, y como exigencia de demostración de la capacidad de uso de estos aprendizajes en función de la resolución de situaciones problemáticas.

La existencia y la trascendencia de estas debilidades o ambigüedades –que pueden superarse sin invalidar la propuesta de conjunto– no se percibe aún suficientemente, siendo a mi juicio un factor de distorsión y desviación del cambio de paradigma.

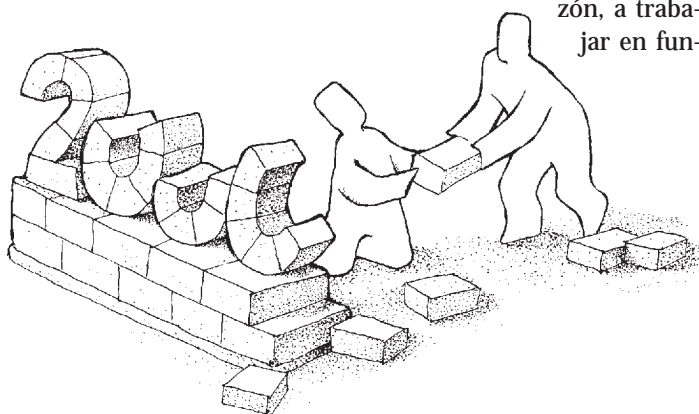
### 3. Entre el qué y el cómo de los cambios educacionales

La comunicación de los nuevos planteamientos a los docentes ha privilegiado mensajes relativos a nuevos contenidos y a nuevos métodos para la escuela primaria. Se ha propuesto a los docentes, además, diversas alternativas de programación curricular; con énfasis particularmente en las secuencias metodológicas requeridas para el aprendizaje de la lectura y la escritura o de las competencias matemáticas básicas.

No obstante, el conjunto de habilidades que los docentes necesitan para poder operar con estas nociones e incluso con estos métodos específicos, no ha sido visualizado como déficit. Lo hemos dado generalmente por supuesto y, por lo tanto, no hemos insistido suficientemente en la necesidad de un entrenamiento intensivo para su desarrollo real.

Es el caso, por ejemplo, de los nuevos procedimientos para la alfabetización infantil. Los docentes son ahora demandados,

con absoluta razón, a trabajar en fun-



ción de hacer de sus alumnos *lectores y productores de textos*. Se les ha instrumentado con una metodología pertinente, que la experiencia de estos años ha enriquecido y afinado de manera precisa. Sin embargo, ¿hasta qué punto constituye la escritura un vehículo, recurrido y notorio, de expresión de las necesidades y experiencias más personales de los propios docentes?

Para estimular en sus alumnos un intensivo uso social de la escritura, una apropiación del lenguaje escrito como herramienta para satisfacer sus necesidades más íntimas de comunicación, los docentes requieren algo más que un método y una norma oficial. Les resulta indispensable enriquecer ellos mismos su repertorio de recursos lingüísticos y su dominio fluido de la escritura; tanto como fortalecer la motivación y el hábito de registrar por escrito su propio mundo de experiencias, ideas y sensaciones, y hasta sus propias hazañas en el aula, muchas de las cuales, pese a su extraordinario valor, no suelen dejar rastros.

La escritura ha estado demasiado tiempo constreñida en la cultura escolar al ámbito funcional, empleándose de manera pautada, mecánica y obligatoria, generando aversión y reforzando en los alumnos su preferencia por la comunicación oral. ¿Cómo trascender esta dificultad si los docentes, en general, no han descondicionado ellos mismos su antigua relación con el lenguaje escrito, si no han ganado mayor fluidez en su utilización social ni han empezado a percibir este uso como una genuina necesidad personal?

Pero esto no es todo. Hacer de los niños productores de textos supone también crear auténticamente en sus posibilidades expresivas. Exige estimularlas, fortalecerlas, destacarlas, esperar con paciencia y confianza los tiempos que demande su propio proceso. Sin embargo, ¿cómo avanzar en esta dirección sin superar en los docentes la antigua creencia respecto de la adquisición de lo escrito como resultado de una práctica mecánica y repetitiva de corto plazo, que reduce la experiencia de los niños al copiado, al aprendizaje memorístico y acumulativo de palabras nuevas y, en el mejor de los casos, a la creación restringida y sobrepautada de oraciones breves?

Es el caso también de los énfasis en los formatos de programación curricular, com-

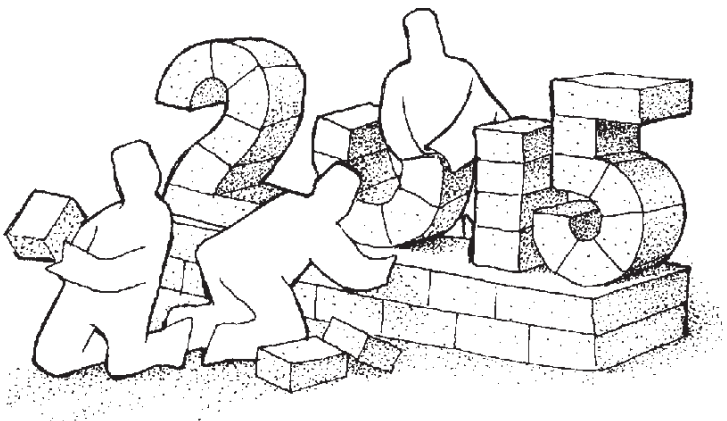
plejos, minuciosos, conceptualmente muy sustentados, pero escasamente funcionales en la vida cotidiana, disonantes con el enfoque pedagógico que sustenta el currículo. Los docentes han venido siendo instruidos en una metodología de planificación pedagógica que les demanda detallar sobre el papel un conjunto de acciones y procesos grupales interactivos que no manejan todavía con facilidad ni con seguridad en el aula.

Es así como encontramos a muchos docentes que han desarrollado, por ejemplo, la capacidad de planificar *proyectos* con mucha solvencia, según las pautas que les han propuesto sus entes ejecutores... pero no la de conducirlos en la práctica, con flexibilidad, creatividad y empatía. Por el contrario, el excesivo detalle de sus programaciones –cuando realmente las diseñan fuera del marco de los talleres de capacitación– suele obligarlos a ejecutar rígidamente todo lo anticipado en el papel, perdiendo de vista el dinamismo siempre imprevisible de los procesos reales de los alumnos en acción, el que debiera ser su objeto de atención principal en el aula.

Una vez más, nuestros énfasis han estado colocados en el *qué* de los cambios, antes que en los *por qué* y en los *cómos*. Es decir, no en el aprendizaje de un *know how* que se limite a instruir en métodos nuevos sino que propicie indispensables “desaprendizajes”, tanto como desarrolle actitudes y habilidades previas que representan ineludibles prerequisites para la ejecución reflexiva y creativa de los nuevos procesos, así como para el monitoreo sistemático –estimulante, personalizado– de los resultados educacionales.

#### 4. Entre la totalidad y la parcialidad en la definición de los montos del cambio

En conjunto, el monto de exigencias de cambio planteados a los docentes es bastante alto. Se espera, como se ha dicho ya, que el docente deje de transmitir conceptos e información para propiciar el desarrollo de competencias; que sustituya su antigua labor centrada en asignaturas por un enfoque interdisciplinario en el marco de áreas curriculares; que, además, enseñe a leer y escribir desde un enfoque no sólo distinto sino, en muchos sentidos, contra-

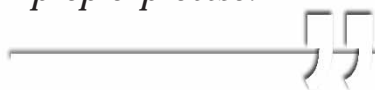


puesto al que conoce y maneja. Se espera también que enseñe matemáticas desde un enfoque moderno, absolutamente ajeno al mecanicismo ritual con el que siempre enseñó; que propicie ya no el aprendizaje árido y abstracto de conceptos científicos sino de competencias relacionadas al medio ambiente, desde una perspectiva experimental e indagativa; que fomente el desarrollo de habilidades sociales para la convivencia en el aula y en la vida comunitaria, en vez de limitarse a enseñar contenidos de historia, geografía y educación cívica como siempre hizo.

Más aún: se espera que aprenda, a la vez, a elaborar programaciones curriculares de corto y largo plazo, bajo tres formatos distintos; que, además, diversifique esas programaciones, incorporando variables sociales, económicas y culturales del ámbito nacional, regional y local; que trabaje permanentemente con el menú de conte-



*Hacer de los niños  
productores de textos supone  
también creer auténticamente  
en sus posibilidades  
expresivas. Exige  
estimularlas, fortalecerlas,  
destacarlas, esperar con  
paciencia y confianza los  
tiempos que demande su  
propio proceso.*







*No es posible educar desde un enfoque centrado en los procesos de los alumnos y en su participación creativa, si al mismo tiempo estoy preocupado por ajustarme a un libreto, a una secuencia preestablecida y a unas pautas que no alcanzo a comprender...*



nidos transversales propuesto por el currículo, cruzándolo previamente con su diagnóstico de necesidades locales; que interiorice nuevos criterios y procedimientos de evaluación, desde un enfoque contrario al que ha practicado siempre; que trabaje por primera vez ya no con un texto único –uno para cada niño– sino con una biblioteca de aula (pocos libros para todo el salón); y que incorpore a su rutina el uso de material didáctico estructurado, pero formando equipos de trabajo.

Desde mi punto de vista, varios de estos cambios son indispensables y su complejidad no debiera disuadirnos de ellos ni hacernos olvidar la dramática urgencia de llevarlos a cabo. Sin embargo..., ¿son todos realmente imprescindibles? ¿Las rutas que proponemos son las más ajustadas a las posibilidades de los docentes? ¿Hay que cambiarlo todo a la vez?

Diversas investigaciones sobre las características de los procesos de cambio institucional han demostrado que la sobreexigencia, es decir, la demanda de un monto elevado de cambios y/o de cambios complejos en plazos breves o por rutas alambicadas, genera inseguridad en las personas y aumenta sus resistencias. Estas resistencias pueden ser abiertas o solapadas, siendo estas últimas las más riesgosas por encubrir las discrepancias bajo la forma de un acatamiento falaz.

Así, la gente aparenta estar de acuerdo y no da señales visibles de su rechazo o de su desconcierto para evitar la censura. Peor aún, la gente cree estar de acuerdo,

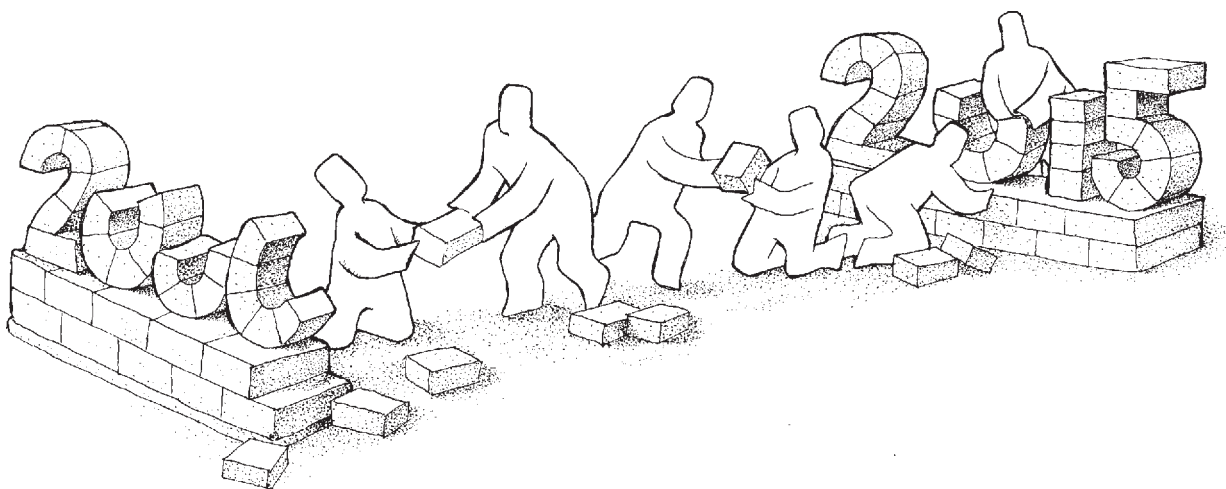
porque confunde lo que siempre ha hecho con lo nuevo que se le está pidiendo que haga, e imagina honestamente que es lo mismo pero bajo un nuevo nombre. Es el caso de Carlos, el profesor paucartambino de nuestra historia inicial, que ahora forma grupos con sus alumnos y los hace trabajar con los cuadernos de ejercicios distribuidos por el Ministerio de Educación. Pero sigue siendo él quien se apresura a corregir y a dar las explicaciones, evitando que sean sus alumnos los que piensen, ensayen sus propias respuestas y evalúen sus resultados.

No se trata de detener el proceso ni mucho menos de dar marcha atrás. Tampoco, como se empieza a escuchar, de reemplazar el enfoque constructivista por “otro más sencillo”, como si el problema fuera fundamentalmente de naturaleza teórica, no de pertinencia histórica y social del sistema. Como si la necesidad de un docente que acompañe y asista a sus alumnos en el proceso de su propio aprendizaje, en vez de reemplazarlo y de almacenarle información, proviniera de la imaginación de un investigador, y no tuviera mayor relación con las urgencias y las condiciones de la época actual.

Pero quizá convenga, sí, repensar las estrategias del cambio. Sabemos qué cambiar, pero necesitamos revisar el cómo. Pretender resolver todos los problemas y cumplir todas las metas a la vez –y a veces por los caminos más largos– sólo sirve para aumentar el riesgo de estancamiento, retraso o distorsión del proceso.

##### 5. Entre una gestión controlista y replicadora y otra que estimula confianza y creatividad

Transitar de un paradigma a otro representa, además, un desafío a la gestión del sistema. Un desafío que trasciende las demandas habituales de eficiencia, propias de instituciones que atraviesan etapas de normalización y estabilidad en su proceso de desarrollo. No es el caso de nuestro sistema educativo nacional. El sistema, en particular la primaria, se encuentra atravesando una etapa de tránsito extremadamente compleja y exigente que, entre otras cosas, está demandando a sus actores, gestores y operadores, una cuota muy alta



de identificación y compromiso con las metas y los procedimientos de cambio.

Algo hemos avanzado en este terreno, constatándose en el espectro nacional de Regiones Educativas, USE y ADE, la existencia de un núcleo de funcionarios –entre directores técnico-pedagógicos y especialistas de primaria– comprometidos conscientemente con el sentido final de las reformas y con su rol en ellas, más allá de innegables debilidades.

No obstante, nos seguimos moviendo en medio de una fuerte tensión entre un enfoque de la gestión educativa que tiende a enfatizar el control, la fiscalización y la exigencia de replicación literal de pautas, métodos, formatos y disposiciones oficiales, y la necesidad de una gestión que estimule la confianza del docente, su audacia creativa y su capacidad de innovación, exigencias críticas en periodos de transición como el actual.

El viejo sistema está retado a moverse en dirección de un modelo educacional diametralmente opuesto al que ha venido rigiendo su dinámica. Por eso las demandas de cambio se perciben complejas y radicales. Por eso, responder a ellas requiere docentes estimulados y acompañados en el esfuerzo de colocarse a la altura del desafío.

La presión y la desconfianza, por el contrario, los hace sentirse amenazados, refuerza su inseguridad y los invita a adoptar una conducta de protección, absolutamente natural en escenarios como éstos: fingir acatamiento o acatar en efecto, pero con un empeño por la literalidad que lo

conducirá inevitablemente al fracaso. No es posible educar desde un enfoque centrado en los procesos de los alumnos y en su participación creativa, si al mismo tiempo estoy preocupado por ajustarme a un libreto, a una secuencia preestablecida y a unas pautas que no alcanzo a comprender, pero que utilizo sin convicción sólo porque me siento impedido de prescindir de ellas.

Una de las claves del avance del actual proceso en la primaria está precisamente en el desarrollo de la capacidad de los maestros no para “aplicar” de manera fidedigna las pautas oficiales sino para, basados en su lógica y su espíritu, sentirse en la libertad de llegar más lejos o de avanzar creativamente por rutas distintas, de afinar criterios, de replantear técnicas y estrategias, de desarrollar nuevos métodos, quizá más pertinentes a las necesidades específicas de los diversos contextos en los que se mueven. Lograrlo exige un enfoque de gestión menos preocupado por sobrepautear el trabajo del aula, más dispuesto a aprender del error que a censurarlo o sancionarlo, más interesado en la innovación que en la repetición, pero al mismo tiempo muy lúcido respecto del paradigma hacia el que queremos transitar y del tipo de procesos pedagógicos que queremos promover.

No es alentar el “todo vale”; es fomentar sin cautela la diversidad creativa, pero sobre la base de acuerdos sumamente claros –entre autoridades, docentes, padres, entes ejecutores y con los propios niños– en aspectos críticos del enfoque educativo



que inspira y alienta los cambios. Si estamos de acuerdo en la naturaleza de estos cambios, podemos desatar la imaginación para construir y ensayar diversas maneras de alcanzarlos. En este caso, como en tantos otros, no todos los caminos de la innovación llevan a Roma... pero es indispensable intentar llegar a ella de muy distintos modos.

#### 6. Entre lo provisional y lo definitivo de las propuestas de cambio

El conjunto de planteamientos teóricos y metodológicos que han dado contenido a las nuevas políticas para la educación primaria, incluidos los programas de capacitación docente, no constituyen propuestas cerradas ni definitivas. La propia estructura curricular básica de inicial y primaria se autodefine abierta a la reconceptualización, consciente del carácter dinámico del proceso de producción de ideas que caracteriza a la llamada "sociedad del conocimiento" en la época actual.

En otras palabras, la actual estructura curricular básica de primaria y muchos de los conceptos que la sustentan, representan apenas un hito dentro de un proceso de construcción teórica e innovación metodológica que está lejos de haber concluido y que necesita ser enriquecido desde una reflexión de la experiencia de su utilización en las aulas.

No obstante, vale la pena alertar contra el riesgo de dejarnos seducir por la idea de encontrarnos frente a planteamientos

cerrados y definitivos, que sólo necesitan ser normados, administrados y operativizados. En muchos casos nos encontramos en realidad frente a hipótesis de trabajo, que teniendo sustento en investigaciones, teorías y experiencias pedagógicas concretas, representan traducciones, reformulaciones o desarrollos conceptuales que necesitan ser verificados y enriquecidos. Es decir, que necesitan ser contrastados en la multiplicidad de realidades existentes en el país y en la interacción con niños y niñas que provienen de distintas experiencias culturales, que son hijos además de una época singular, cuya influencia se refleja en la diversidad de sus maneras de ser niños, de ser hombre y de ser mujer; o de insertarse social y productivamente en su medio.

Imaginar que la publicación de disposiciones y documentos oficiales representa la culminación de un debate técnico y de un largo itinerario de elaboración y adaptación de ideas, sería un error que nos llevaría a perder de vista las debilidades y los riesgos del actual proceso. Precisamente, en el mejor afán de sostenerlo y fortalecerlo es que esta dinámica de investigación, producción y debate necesita no sólo continuar sino ampliarse y profundizarse, consolidando y ensanchando consensos y convirtiendo los disensos en una agenda de trabajo.

Es imprescindible enriquecer nuestros marcos de comprensión de un modelo educativo denominado "tradicional", cuya dinámica jala hacia atrás el proceso histórico del país, pero que está fuertemente enraizado en la cultura y en el sentido común de maestros, padres, investigadores, autoridades y hasta de los propios niños. Pero se hace indispensable, asimismo, explorar con más detenimiento la enorme diversidad de características de los principales sujetos y beneficiarios de este esfuerzo: los niños y las niñas del campo y la ciudad que estudian en nuestras escuelas de costa, sierra y selva. Niños y niñas falsamente unificados a partir de nociones del desarrollo que los dibujan homogéneos según la edad, pero cuya riqueza de saberes previos, construidos en una amplia gama de experiencias personales y culturales, y cuyo diverso potencial de participación y protagonismo, está aún, en realidad, por descubrirse y capitalizarse en favor del cambio.