

¿Descentralización del currículo o del pensamiento del (la) profesor (a)?.

Silvia López de Maturana Luna*

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

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

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

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

* Profesora del Departamento de Educación, Universidad de La Serena

han sido tomados por un pequeño grupo que —en muchas ocasiones— ni siquiera son profesores.

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

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

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

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

Estas prácticas devienen acto político (Apple, 1986), se sea o no conciente de ello, puesto que la educación no es ni jamás será una empresa neutral. No existen los educadores neutrales. Quien pretenda enseñar de forma acrítica, tal vez para conservar su trabajo, no ha tomado conciencia de la

naturaleza política de la educación (Freire, 1990). La autonomía del pensamiento del profesor lo alerta para discriminar y ser consciente de los contenidos curriculares que enseña y de las consecuencias para sus alumnos. Le permite preguntarse cual es el mundo que se les está haciendo conocer y hasta que punto los está privando de su cultura.

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

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

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

Y por otro lado, preguntarse,

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

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

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

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

Evidentemente, no basta solo con formularlas, sino que se necesita tomar conciencia de ellas para precisar las intenciones educativas y las guías de acción

adecuadas que hagan del proceso educativo una verdadera instancia de aprendizaje dialógico que permita vincular el poder y el conocimiento "*puesto a disposición (y el no puesto a disposición) de los estudiantes*" (Apple, 1986).

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

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

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

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

En este contexto, el nivel de educación parvularia, dado los principios que lo rigen, no solo favorece las instancias de modificabilidad, sino que también, otorga facilidades para la descentralización. Sin embargo, en ocasiones, se desaprovechan, originándose burocracia a niveles de aula. No hay cambio en las prácticas pedagógicas rutinarias y cómodas, que favorecen un tipo pasivo de planificación, ejecución y evaluación. Este nivel aún no se escolariza ante un sistema que aturde las funciones cognitivas ni asume las

pautas escolares que enseñan a estar quietos, a no mirar para el lado, a no comentar ni compartir con el (la) compañero (a) del lado; a obedecer al *pie de la letra* y solo responder lo que se quiere que se responda, etc.

Muchos ejemplos escolares cotidianos reflejan prácticas rutinarias y verticalistas que entran el desarrollo del pensamiento autónomo. A la pregunta escolar: ¿Quién descubrió América?, el niño responde: "Cristóbal Colón". Si se le cambia la pregunta por ¿Qué descubrió Colón?, muchos responden que eso no se lo han enseñando. Se descalabra la elaboración de la respuesta, por no haber comprendido el proceso de pensar. Para Feuerstein esto es "*privación cultural*", es decir, la imposibilidad de poder participar de los elementos culturales que permitan entender el mundo en el que se está viviendo por no haber sido *mediado en la comprensión de la complejidad – simplicidad del mundo*. La privación cultural dificulta ser sujetos críticos, pensantes, capaces de dar una opinión autorizada, responsable y comprometida con el proyecto común de escuela, país y mundo. La privación los encierra en el esquema causa-efecto; estímulo-respuesta.

La falta de reversibilidad del pensamiento es una característica permanente en muchos alumnos que va fraccionando sus mentes desde el primer año de escolarización hasta los niveles superiores, en donde terminan con una gran cantidad de funciones cognitivas deficientes. A saber, cuando se les pide un análisis, ejemplifican; cuando se les pide una síntesis, describen; cuando se les pide una explicación, describen, etc. (López de Maturana et al. 2000). He aquí, la dolorosa paradoja humana, "*un cerebro dotado de infinita plasticidad y capacidad de autotranscendencia, pero igualmente susceptible de ser entrenado para observar una conducta auto-limitadora*" (Ferguson, 1985).

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

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

Así como Zaid (1996) plantea que la medida de la lectura no debe ser el número de libros leídos, sino el estado en que nos dejan, del mismo modo, la relación con los alumnos no debe ser medida con la cantidad de contenidos que se entrega, sino que con la calidad de la relación que se establece con ellos. Lo que importa al leer un libro es como se actúa después de leer. Lo que importa en la escuela es la *alfabetización cultural*, es decir, como se modifica la estructura

mental de un alumno después de dialogar con su profesor: “*Si la calle y las nubes y la existencia de los otros tiene algo que decirnos*”.

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

El problema se suscita cuando ni siquiera se piensa en por qué las prácticas pedagógicas se realizan de una forma específica y no de otra. Al no haber conciencia de la reproducción del círculo vicioso de la escolarización, se sobrestima el currículo tradicional sobre cualquier alternativa curricular. Se subordina a una conciencia hegemónica que no discute ni cuestiona y acepta apaciblemente los criterios foráneos.

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

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

• Pensamiento centralizado	• Pensamiento descentralizado
• pensamiento convergente y unilateralidad de la respuesta	• apertura y divergencia ante situaciones que parecen tener una sola respuesta
• las decisiones tomadas en los niveles directivos son incuestionables	• actitud reflexiva y crítica ante situaciones que requieren de toma de decisiones personales
• copias de modelos ajenos e irrelevantes	• elaboración de estrategias pertinentes a la realidad del grupo
• encasillamiento en las características de los alumnos en determinados estadios del desarrollo	• espíritu investigativo de la acción del alumno
• quehacer pedagógico obsoleto y caduco.	• constante renovación y actualización pedagógica
• unidireccionalidad en la planificación, aplicación y evaluación de actividades	• búsqueda de alternativas pedagógicas y modalidades curriculares
• evaluación psicométrica	• evaluación psicométrica y educativa

• actitud pesimista y resistencia al cambio	• actitud optimista ante los cambios y las posibles dificultades
• pensamiento “reactivo” ante un contenido determinado	• pensamiento “proactivo”, que busca crear y nutrirse de la experiencia
• dependencia de modelos prestablecidos	• autonomía en la práctica pedagógica
• subvaloración de la práctica pedagógica personal	• valoración del propio saber pedagógico
• dependencia unilateral del saber disciplinario no pedagógico (sociología, psicología, etc)	• integración transdisciplinaria del saber pedagógico.
• sentimiento de incompetencia e inferioridad en el campo profesional	• sentimiento de competencia en el campo profesional
• rigidez del pensamiento en la interpretación de las normativas	• interpretación flexible de las normativas
• apego incuestionable a las reglas	• búsqueda de alternativas pertinentes
• rutinización de las actividades	• creatividad en la realización de actividades
• miedo a cometer errores y sanción a los alumnos que los cometen	• aprendizaje a través de los errores
• enseñanza lineal unidireccional, que provoca el aprendizaje “como por arte de magia”.	• enseñanza multidireccional, y muchas formas de aprender
• temor a la participación para evitar sanciones	• participación activa y comprometida en un proyecto común

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

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

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

En consecuencia, no resulta sorpresivo que la intención del currículo, la realidad de cada institución y grupo de alumnos, pueda verse afectada por la rigidez del pensamiento del profesor al tratar que su realidad se ajuste y calce totalmente con las intenciones educativas superiores. Un buen ejercicio para la reflexión de los profesores consiste en *"analizar las incoherencias entre los motivos que anidan en las acciones de las personas, las incongruencias entre acciones y los contrastes entre motivos y acciones con las metas de la institución escolar o con las normas éticas"* (Gimeno, 1999).

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

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

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

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

La modificabilidad necesita del advenimiento de un nuevo paradigma para que la escuela estructure su verdadera condición educativa, que requiere de

compromiso y del reconocimiento de la diversidad. A saber, una forma de encuentro en un espacio de acciones comunes se manifiesta en un sistema ecológico, que permite actualizar la identidad esencial del ser humano en una relación ecosistémica entre el yo, el nosotros y el universo.

A pesar que “*se oyen tambores de derrotismo, [...] la fe en la educación es un anhelo colectivo de la mayor parte de la población*” (Gimeno, 1999). Hay profesores que con su práctica educativa permiten que sigamos confiando y haciendo que la educación realmente sea un espacio relacional eutópico. No se trata de “*echarse en brazos de la esperanza de una perfección mística*”, ni tampoco pretender que hay profesores que son “*ángeles*” (Condorcet, 2001), sino que se trata de confiar en que los profesores conscientes de la responsabilidad de su labor influyan positivamente en la salud escolar. No significa un dejar hacer que termina por no hacer nada porque no se sabe qué hacer, sino de compartir con otros que tienen la misma responsabilidad para “*educar dentro de un modelo del que la sociedad entera es responsable*” (Gimeno, 2000), sobre todo cuando es la misma sociedad la que ha depositado su confianza en la escuela y profesores. Es una buena señal que la opinión pública reconozca la potencialidad que los profesores llevan consigo.

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

Referencias Bibliográficas:

- Apple, Michael. *Ideología y Currículo*. Madrid, Ediciones Akal, 1986.
- Bernstein, Basil. *Pedagogía, Control simbólico e Identidad*. Madrid, Morata, 1998.
- Calvo, Carlos. “*Del mapa escolar al territorio educativo*” en la Revista de Pedagogía (Universidad Central de Venezuela), 1994, N° 34, Vol. 14 (abril-junio):pp. 51-77.
- Condorcet. *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid, Morata, 2001.
- Ferguson, Marilyn. *La Conspiración de Acuario*. Buenos Aires, Troquel, 1985.
- Feuerstein, Reuven. *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning implications*. London, Freund Publishing House Ltd. 1991
- Freire, Paulo. *La naturaleza política de la Educación*. Barcelona, Paidós, 1990.
- Gimeno, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1999.
- *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 2000.

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

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

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